تعليم العربيّة لغة ثانية

السنة الأولى – العدد الثاني (ذو الحجة) ١٤٤٠هـ – أغسطس ٢٠١٩م.

الرفض والاعتذار في العربية لغة ثانية: مقارنة بين أداء طلاب
متقدمين من غير الناطقين بالعربية وأداء الناطقين الأصليين

الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية

فاعلية التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ
لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة

تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين
بها في ضوء معايير الأهداف التربوية

معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية:
دراسة لسانية في ضوء متلازمة «الكِفاية والأداء»

واقع تعليم العربية خارج الوطن العربي
–تركيا نموذجًا–

سلسلة تعليم العربية للصغار (العربية بين يدي أولادنا)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو
تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

ينظر المركز إلى مجالات خدمة اللغة العربية بوصفها مسارات تتيح للجميع فرصة العمل والتنوع فيها، ولئن نشطت مؤسسات عدة في الخدمة التنفيذية والعملية والتفاعلية تعليماً وتدريباً ودعماً للغة العربية ونشرها في العالم، فإن المسار العلمي يجب أن يحظى بتكاتف الجميع، وأن تخصص له المؤسسات حيزاً راشداً في مسيرتها.

ومن هذا المنطلق يعمل المركز في افتتاح المراكز والمعامل كما هو الحال في أذربيجان والبوسنة مثلا، ودعم المنح كما في عموم إفريقيا، والتعاون مع الوزارات والجمعيات في عدة برامج، ولكنه يجتهد في ترقية العمل في البحوث العلمية التخصصية ودعمها وتكوين الفرق البحثية فيها، فصدر له في هذا المجال سلسلة مهمة جدا لرصد حال اللغة العربية في العالم، وسلاسل أخرى في موضوعات متعددة، ويتعاون مع اليونسكو في إطلاق تقريرها القومي عن اللغة العربية، ومع وزارة التعليم في تأليف سلاسل ومقررات علمية، ويتعاون مع الجامعات في مشروعه الوطني عن التصورات الذهنية لطلاب الجامعات السعودية تجاه اللغة العربية.

وأما المجلات العلمية المحكمة، فإن مجلة اللسانيات العربية ومجلة التخطيط والسياسة اللغوية قد أخذتا حضورهما المميز، وتواصلت أعدادهما لتتجاوزا الثامن من كل مجلة، وتأتي مجلة (تعليم العربية لغة ثانية)، لتكون ثالثة المجلات العلمية المتخصصة، ولتحظى بالدعم الكامل من المركز لتتساوق مع جهوده في التعاون مع معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ووحداتها في الجامعات السعودية، والجهات المثيلة في البلاد العربية وغير العربية، ولذلك نسعد في المركز بصدور العدد الثاني ليعالج قضايا وموضوعات متنوعة تخدم صالحنا اللغوي العام.

وإذ أشكر لهيئة التحرير جهودها القيمة، فإني أدعو المتخصصين في هذا النطاق للتواصل الفاعل مع المجلة بعرض أبحاثهم العلمية لتأخذ مسارها العلمي في النشر، ويأتي هذا العدد في موعده ليكون التحقيق الفعلي لنمو المجلة التراكمي، والنموذج الشاهد لتخصص المجلة وهي تتكامل مع مسارات النشر الأخرى في المركز على مستوى الكتب، أو المشروعات، ويسعد المركز باطلاع السادة العلماء والباحثين على إصدارات المركز من خلال موقعه الإلكتروني (http://kaica.org.sa) والدخول على صفحة المكتبة والإصدارات لتصفح كافة الإصدارات الإلكترونية .

وفق الله الجميع، وسدد الجهود.

الأمين العام

المشرف العام على المجلة

أ. د. عبدالله بن صالح الوشمي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لغة ثانية

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن
مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز
الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الأولى - العدد الثاني
(ذو الحجة) ١٤٤٠هـ - أغسطس ٢٠١٩م.

المشرف العام

أ. د.عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ - عضوًّا

أ.د. سعد بن علي القحطاني - عضوًّا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان - عضوًّا

منسقة المجلة:

أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. مريم بنت سعيد آل جابر

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. أمين مصطفى الشنقيطي

د. غسان حسن الشاطر

د. سعد بن محمد القحطاني

د.بدر بن علي العبد القادر

د. ياسر بن محمد بابطين

لغة ثانية

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين: ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزء من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا).
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد الثاني

السنة الأولى - العدد الثاني
(ذو الحجة) ١٤٤٠هـ - أغسطس ٢٠١٩م.

٩
الرفض والاعتذار في العربية لغة ثانية: مقارنة بين أداء طلاب متقدمين من غير الناطقين بالعربية وأداء الناطقين الأصليين
أ. د. سعد بن محمد القحطاني

٤٧
الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية
د. جابر بن زاهر عسيري

٨٩
فاعلية التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة
د. صلاح بن ملهي السحيمي

١٥٧
تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية
د. عوض أحمد أدروب محمد

٢٠٣
معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية:
دراسة لسانية في ضوء متلازمة "الكِفاية والأداء"
د. خلود صالح عثمان الصالح

٢٤٣
واقع تعليم العربية خارج الوطن العربي
-تركيا نموذجًا-
د. محمد خالد الفجر

٢٦٥
سلسلة تعليم العربية للصغار (العربية بين يدي أولادنا)
عرض: أ. عبد الرحمن بن سعد الصرامي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الثاني من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا ستة بحوث علمية، واستعراضًا لسلسة في تعليم اللغة العربية.

فقد اهتم بحث **الرفض والاعتذار في العربية لغة ثانية: مقارنة بين أداء طلاب متقدمين من غير الناطقين بالعربية، وأداء الناطقين الأصليين** للدكتور (سعد بن محمد القحطاني) بمقارنة الكفاية التداولية لدى متعلمي العربية لغة ثانية بنظرائهم من الناطقين الأصليين، من خلال النظر في أدائهم لاثنين من أفعال الكلام، هما الرفض والاعتذار. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك نوعاً من التقارب والتشابه بين أداء المتعلمين، والناطقين الأصليين عند النظر في عدد ونسبة استخدامهم لإستراتيجيات الرفض والاعتذار (التحليل الكمي)، إلا إنه عند التمعن في ردودهم (التحليل الكيفي)، أشارت النتائج إلى وجود تباين واضح بين أداء المتعلمين أنفسهم؛ مما جعل أداءهم التداولي يختلف عن أداء الناطقين الأصليين الذي اتسم بالانسجام.

أما بحث **الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية** للدكتور (جابر بن زاهر عسيري)، فقد هدف إلى معرفة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الهويّة المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربيّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة بالرّياض، وكذلك معرفة الاختلاف في مستوى الهوية المهنيّة بناء على اختلاف الخبرة والمؤهل العلميّ. وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن ارتفاع مستوى الهويّة المهنيّة لدى عينة الدراسة، كما أسفرت عن عدم وجود اختلاف في مستوى الهوية المهنية بناءً على اختلاف سنوات الخبرة، وعدم وجود اختلاف أيضا في الهوية المهنية بناءً على اختلاف المؤهل العلميّ في محور دوافع التّعلم والتعليم، ومحور التعلم والتعليم، كما انتهت الدراسة إلى وجود تفاوت في مستوى الهوية المهنيّة في محور النّمو المهني، والشراكة المجتمعية يعود لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه.

وجاء بحث فاعلية التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة للدكتور (صلاح بن ملهي السحيمي) هادفًا إلى إعداد قائمة بمهارات الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، وقائمة بأسس التطبيق المقترح، وقياس فاعلية تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية. ومن أهم نتائج البحث، تحديد قائمة مهارات الخط العربي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، وإعداد قائمة بأسس التطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكية.

وقد قام الدكتور (عوض أحمد أدروب محمد) في بحثه تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية بتقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك في إصدارها الثاني (١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م) في ضوء معايير الأهداف التربوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن سلسلة العربية بين يديك استندت إلى رؤية تربوية واضحة تمثّلت في الثقافة الإسلامية العربية، كما أخذت من الثقافة العالمية ما لا يتعارض مع أصول الإسلام، واستوفت الأهداف العامة للسلسلة معايير الأهداف التربوية بدرجة عالية.

وقدَّمت الدكتورة (خلود صالح عثمان الصالح) دراسة عن معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية: دراسة لسانية في ضوء متلازمة «الكِفاية والأداء». وقد اتكأت الدراسة على نظرية «الكفاية والأداء» لتفسير أسباب قصور

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كفايات اللغة العربية في أذهان متعلميها، وتحديد أنماط أخطاء أداء الفعل الكلامي لديهم في المستويات اللغوية كافة؛ الفونولوجية، والمورفولوجية، والبنائية، والدلالية. تطبيقًا على عدد من النصوص المنطوقة والمكتوبة لدارسي العربية من غير الناطقين بها في معاهد تعليم العربية في المملكة العربية السعودية.

أما بحث واقع تعليم العربية خارج الوطن العربي -تركيا نموذجًا- للدكتور (محمد خالد الفجر) فقد رصد واقع العربيَّة خارج الوطن العربي، وسلَّط الضّوء على القضايا المتعلّقة بتعليمها، واتّخذت الباحث تركيا نموذجًا يمثل قضايا تعليم العربية خارج نطاق الوطن العربي، وهذه القضايا هي التّخطيط اللّغوي، والمتمثّل برصد حركة تعليم العربية في تركيا والعالم، وتتبعها، وأهميَّة هذا التَّخطيط لمعرفة الاحتياجات، ووضع المناهج المناسبة للبيئة التي تعلَّم فيها اللغة العربية، والكتاب بشكلَيْه: العام والمختص، والطلاب والأساتذة.

أما في مجال استعراض سلاسل تعليم اللغة العربية، فقد استعرض الباحث (عبد الرحمن بن سعد الصرامي) سلسلة تعليم العربية للصغار: العربية بين يدي أولادنا، حيث سعت (العربية للجميع) على إكمال نجاحها السابق في سلسلة (العربية بين يديك) الموجهة للكبار، من خلال إنتاج سلسلة (العربية بين يدي أولادنا) التي صدرت أجزاؤها التسعة الأولى لكل من الطالب والمعلم في أوائل عام ١٤٤٠هـ، أمّا أجزاؤها الثلاثة الأخيرة لكل من الطالب والمعلم فقد انتهت تأليفا وتقسيما، وانتهى جزء كبير من تصميمها وإخراجها.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثاني خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرفض والاعتذار في العربية لغة ثانية: مقارنة بين أداء طلاب متقدمين من غير الناطقين بالعربية وأداء الناطقين الأصليين

أ. د. سعد بن محمد القحطاني[1]

الملخص

اهتمت هذه الدراسة بمقارنة الكفاية التداولية لدى متعلمي العربية لغة ثانية بنظرائهم من الناطقين الأصليين، من خلال النظر في أدائهم لاثنين من أفعال الكلام، وهما الرفض والاعتذار. وقد شارك في هذه الدراسة عشرون طالباً من المتعلمين من أصحاب المستويات اللغوية العليا، من خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة، واثنان وعشرون من الناطقين الأصليين. وقد جُمعت بيانات هذه الدراسة عن طريق استخدام اختبار إكمال الخطاب، الذي تكوَّن من ستة مواقف للرفض، وستة مواقف للاعتذار، وحُلِّلَتِ البيانات باتباع المنهجين الكمي والكيفي. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك نوعاً من التقارب والتشابه بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين عند النظر في عدد ونسبة استخدامهم لإستراتيجيات الرفض والاعتذار (التحليل الكمي)، إلا إنه عند التمعن في ردودهم (التحليل الكيفي)، أشارت النتائج إلى وجود تباين واضح بين أداء المتعلمين أنفسهم؛ مما جعل أداءهم التداولي يختلف عن أداء الناطقين الأصليين الذي اتسم بالانسجام.

١ - أستاذ اللغويات التطبيقية، وعميد معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود

وخلصت هذه الدراسة إلى أهمية إدراج التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، من أجل تطوير قدرة المتعلمين التداولية، وحتى يكون أداؤهم التداولي مقبولاً في اللغة الهدف، كما خلصت إلى أن الاعتماد على المنهج الكمي القائم على أطر تحليلية قديمة تنظر لأفعال الكلام بشكل منفصل عن السياق، قد يقود الباحث أحياناً إلى التوصل إلى نتائج غير موثوقة، مما يبرز أهمية تبني أطر تحليلية أكثر شمولية من الأطر المتبناة في أغلب الدراسات السابقة؛ حتى تعطي المهتمين في هذا المجال تصوراً واضحاً عن القدرة التداولية التي يمتلكها المتعلمون في اللغة الثانية.

الكلمات المفتاحية: التداولية، أفعال الكلام، الرفض، الاعتذار، العربية لغة ثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Refusals and apologies in L2 Arabic: A comparison of native and nonnative speakers' performance

Dr. Saad Al-Gahtani

Arabic Linguistics Institute, King Saud University

Abstract

This paper investigated learners' pragmatic competence in Arabic as a second language. It basically compared advanced learners' and native speakers' production of two speech acts, namely, refusals and apologies. The participants in this study included twenty advanced learners of Arabic, from different linguistic and cultural backgrounds, and twenty two native speakers of Arabic. The data was collected by a means of Discourse Completion Tests (DCTs) which consisted of six situations for refusals and six situations for apologies. Quantitative and qualitative approaches were used to analyze the data of the current study. The results show that no significant differences were found between L2 learners and native speakers in terms of the use of refusal and apology strategies. However, when examining the participants' utterances qualitatively, the results indicate that noticeable variations were detected among L2 learners themselves when performing both refusals and apologies. On the other hand, Arabic native speakers' performance was very consistent. Therefore, L2 learners fell short of Arabic native speakers norms. Finally, the methodological and pedagogical implications drawn from this study were discussed.

Keywords: Pragmatics, speech acts, refusals, apologies, Arabic as a second language.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة

نشأ مصطلح الكفاية اللغوية Linguistic competence في الستينات الميلادية، وكان يقصد به آنذاك إلمام الناطق باللغة أو المتعلم بمهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وعناصرها: المفردات، والتراكيب النحوية، والأصوات، بيد أنه اكتشف بعد ذلك أن الإلمام بعناصر اللغة ومهاراتها لا يعد كافياً للمتعلم لإتقانه اللغة الهدف بشكل فاعل، وقدرته على التواصل مع نظرائه الناطقين الأصليين بشكل صحيح؛ مما تسبب في ظهور نظرية الكفاية التواصلية Communicative Competence على يد هايمز (Hymes, 1972). ونظراً لأهمية الكفاية التداولية في عملية التواصل، فقد أدرجها باكمان (Bachman, 1990) ضمن المكونات الأساسية للكفاية التواصلية (للمزيد من التفصيل انظر الجديع، ٢٠١٤)، فالكفاية التداولية هي «القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال من أجل تحقيق غرض خاص، وفهم اللغة في السياق» (Thomas, 1983: 94). وقد أظهرت الدراسات السابقة تطور الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية بتطور الكفاية اللغوية، لكن هذا التطور قد لا يصل بهم إلى مستوى الكفاية التداولية التي يمتلكها الناطقون الأصليون (للمزيد من المناقشة حول الكفاية التداولية، انظر القحطاني، ٢٠١٧).

وقد أجريت العديد من الدراسات الميدانية على قدرة المتعلمين على اكتساب الكفاية التداولية في اللغة الثانية أو الأجنبية وتعلمها. وقد تمحورت معظم تلك الدراسات على أداء أفعال الكلام Speech Acts ، التي تشكل الركيزة الأساسية في الكفاية التداولية. والمتأمل في الدراسات السابقة يلاحظ أن معظمها قد انصبّ على متعلمي اللغة الإنجليزية واللغات الأوربية الأخرى؛ مما دفعنا في هذا البحث إلى تسليط الضوء على الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ومقارنة أدائهم التداولي بالناطقين الأصليين للغة العربية، من خلال النظر في كيفية استخدامهم للرفض، والاعتذار. وقد تم اختيار الرفض والاعتذار في هذه الدراسة؛ لأنهما من أكثر أفعال الكلام بحثاً إضافة إلى الطلب، ولكثرة استخدامهما في حياتنا اليومية، ومدى تأثيرهما على العلاقات الاجتماعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرفض

الرفض هو عدم التزام المستمع بأداء العمل المقترح من جانب المتحدث، كرفض الدعوة أو الطلب (Searle, 1979). ويُعد الرفض من أفعال الكلام التي تريق ماء الوجه (Brown & Levinson, 1978)، ومن الأعمال غير المحببة (Pomerantz & Heritage, 2013)؛ لأن عدم تنفيذ المستمع للعمل المطلوب منه يؤثر تأثيراً مباشراً على العلاقة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع (Stivers, 2008)، مما يحتّم على الرافض استخدام اللغة المناسبة في مثل هذه المواقف، التي من شأنها أن تساهم في تخفيف وطأة العمل غير المحبب (الرفض) على المتحدث، وتظهر اهتمام المستمع بالمحافظة على تعزيز العلاقة الاجتماعية التي تربطه بالمتحدث (Goodwin & Heritage, 1990).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، نجد عدداً من التصنيفات للرفض، ولعل من أشهرها تصنيف بيب وآخرين (1990Beebe et al,.)، حيث قسموا الرفض إلى ثلاثة أنواع رئيسة، هي: الرفض المباشر، والرفض غير المباشر، ومترافقات الرفض. ويندرج تحت كل نوع عدد من الإستراتيجيات الفرعية (لمزيد من التفصيل انظر القحطاني، ٢٠١٥). ووفقاً لهذا التصنيف، يعد الرفض المباشر عملاً فظاً وأقل إستراتيجيات الرفض تأدباً، ويؤثر تأثيراً سلبياً على العلاقة الاجتماعية بين المتحدث والمستمع، في حين يعد استخدام الرفض غير المباشر ومترافقات الرفض أكثر تأدباً، ويحافظ على ماء وجه كلٍ من المتحدث والمستمع، مما يبقي على العلاقة الاجتماعية بينهما.

وقد أجريت دراسات عدة على أداء متعلمي اللغة الثانية للرفض، ومقارنتهم بالناطقين الأصليين؛ لمعرفة إلى أي مدى تختلف قدرة المتعلمين التداولية عن نظرائهم من الناطقين الأصليين. ومن أوائل الدراسات التي قارنت أداء المتعلمين بالناطقين الأصليين، وأثارت جدلاً واسعاً حول قدرة المتعلمين التداولية، هي دراسة تاكاهاشي وبيب (Takahashi & Beebe, 1987) والتي أجريت على المتعلمين اليابانيين للغة الإنجليزية أثناء أدائهم للرفض، وقد وجدت الباحثتان فروقات واضحة بين المتعلمين أصحاب المستويات اللغوية العليا والناطقين الأصليين، بل إنهم كانوا أكثر عرضة للنقل السلبي من اللغة الأم من نظرائهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلمين أصحاب المستويات الدنيا؛ مما جعل الباحثتين تقترحان فرضية النقل التداولي.

وفي دراسة طولية، بحثت باردوفي-هارليق وهارتفورد (Bardovi-Harliq & Hartford, 1993) أداء متعلمي اللغة الإنجليزية للرفض على مدى أربعة أشهر، أثناء مناقشاتهم مع المرشدين الأكاديميين حول بعض الأمور المتعلقة بتسجيل وحذف المواد الدراسية بإحدى الجامعات الأمريكية. وقد أظهرت النتائج تحسناً في أداء المتعلمين للرفض بنهاية فترة جمع البيانات، إلا أن أداءهم ظلّ مختلفاً عن أداء الناطقين الأصليين. وفي دراسة طولية أخرى، درست بارون (Barron, 2003) أداء المتعلمين الإيرلنديين للرفض في اللغة الألمانية على مدى عشرة أشهر، وأشارت النتائج إلى اختلاف أداء المتعلمين عن أداء الناطقين الأصليين، رغم وجود تطور ملحوظ في أداء المتعلمين بنهاية الفترة.

وفي دراسة أخرى، نظرت تاقوتشي (Taguchi, 2013) في كيفية تأدية متعلمي اللغة الإنجليزية للرفض. وقد تكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات: طلاب من ذوي المستوى اللغوي الأدنى، وطلاب من ذوي المستوى اللغوي الأعلى، وناطقون أصليون باللغة الإنجليزية. وقد أشارت النتائج إلى أنه رغم تطور أساليب الرفض لدى المتعلمين بتطور مستواهم اللغوي، إلا أن أداء المتعلمين أصحاب المستويات اللغوية العليا ظلّ مختلفاً عن أداء الناطقين الأصليين، لاعتماد الناطقين الأصليين بشكل كبير على أسلوب الرفض غير المباشر، في حين بقي المتعلمون أصحاب المستويات اللغوية العليا يستخدمون أسلوب الرفض المباشر. كما درست بيلا (Bella, 2014) إنتاج الرفض لدى متعلمي اللغة اليونانية لغةً ثانية، ومقارنة أدائهم بأداء الناطقين الأصليين. وقد وجدت الباحثة أن استخدام أسلوب الرفض المباشر كان سائداً بين المتعلمين، بغض النظر عن مستواهم اللغوي، لكن المتعلمين من ذوي المستويات اللغوية العليا أظهروا قدرتهم على تقليل استخدام هذا الأسلوب، واستبداله بأسلوب الرفض غير المباشر، واستخدام مرافقات الرفض. ورغم هذا التطور التداولي الملحوظ، إلا أن الفجوة بين أدائهم وأداء الناطقين الأصليين ظلت واضحة.

وفيما يتعلق باستخدام الرفض في اللغة العربية، نجد أن هناك عدداً لا بأس به من الدراسات التي أجريت على كيفية أداء الرفض في اللغة العربية (مثل:.Al-Issa,

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

1998; Hussein, 1995; Nelson et al., 2002)، لكن معظم تلك الدراسات ركزت تركيزاً كبيراً على مقارنة الناطقين الأصليين بالعربية بالناطقين الأصليين بلغات أخرى، وخصوصاً اللغة الإنجليزية. وتعد دراسة القحطاني (Al-Gahtani, in press) هي الدراسة الوحيدة التي اهتمت بأداء الرفض لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانية، حيث بحث القحطاني مدى تأثير الكفاية اللغوية على أداء المتعلمين للرفض، ومقارنة أدائهم بأداء الناطقين الأصليين. وقد شاركت في هذه الدراسة أربع مجموعات من المتعلمين (مبتدئ، ومتوسط أدنى، ومتوسط أعلى، ومتقدم) إضافة إلى مجموعة تمثل الناطقين الأصليين باللغة العربية. وقد جُمعت بيانات هذه الدراسة من خلال أداة إكمال الخطاب. وأظهرت النتائج وجود فروق بسيطة بين مجموعة المتعلمين المتقدمين والناطقين الأصليين، حيث استخدم المتعلمون المتقدمون أسلوب الرفض المباشر بصورة أكثر من نظرائهم الناطقين الأصليين، في حين كان استخدام الرفض غير المباشر أكثر شيوعاً لدى الناطقين الأصليين من المتعلمين المتقدمين.

الاعتذار

الاعتذار هو عبارة عن تعبير المتحدث عن ندمه حيال خطأ أو ذنب اقترفه بحق المستمع، مع إبداء التزامه التام بتحمل التبعات الناتجة عن ذلك الخطأ أو الذنب (Fraser, 1981)، لذا فإن الاعتذار يؤدي دوراً مهماً في تعزيز التآلف الاجتماعي (Leech, 1983)، ويُبعد الضغينة بين أفراد المجتمع (القحطاني والرياشي، ٢٠١٦)؛ مما يساهم في تخفيف وطأة الخطأ أو الذنب المقترف على المستمع، وتقليل فرص بحثه عن الانتقام والأخذ بالثأر (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). وقد أسفرت الدراسات السابقة عن وجود عدد من الإستراتيجيات المتاحة للمعتذِر لاستخدامها للتعبير عن الاعتذار. ولعل أشهر تلك الإستراتيجيات ما ذكره كوهين وألشتاين (Cohen & Olshtain, 1981)، وهي: التعبير عن الاعتذار، الإقرار بالمسؤولية، وتفسير رواية الحدث، وتقديم إصلاح للموقف، والوعد بعدم تكرار الخطأ أو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الذنب (لمزيد من التفصيل حول هذه الإستراتيجيات انظر القحطاني، ٢٠١٥). وقد وُجِد أن الجمع بين هذه الإستراتيجيات يجعل من الاعتذار أكثر تلطفاً، ويلقى قبولاً لدى المستمع (Cohen & Olshtain, 1981).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة حول الاعتذار، نجد أن هناك دراسات عديدة، أجريت على كيفية أداء متعلمي اللغة الثانية للاعتذار ومقارنتهم بالناطقين الأصليين. على سبيل المثال، بحثت ساباتي آي دالمو وكورل آي قوتور (Sabate i Dalmau & Curell i Gotor, 2007) قدرة المتعلمين الكتالونيين على التعبير عن الاعتذار في اللغة الإنجليزية، وقد تكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات للمتعلمين (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم) ومجموعة الناطقين الأصليين. وقد وجدت الباحثتان أنه ليس بالضرورة أن يتحسن أداء المتعلمين للاعتذار بتطور كفايتهم اللغوية في اللغة الثانية، ويكون أداؤهم التداولي أقرب للناطقين الأصليين من نظرائهم ذوي المستويات اللغوية الدنيا، فقد وقع المتعلمون في المجموعة المتقدمة في فخ النقل التداولي من اللغة الأم (الكتالونية)، إضافة إلى إكثارهم من استخدام بعض الإستراتيجيات التي لم يفضلها الناطقون الأصليون؛ مما جعل أداء المتعلمين للاعتذار في هذه المجموعة أبعد عن أداء الناطقين الأصليين من نظرائهم في المجموعتين المبتدئة والمتوسطة.

وفي دراسة مماثلة إلى حد ما، نظرت شارداكوفا (Shardakova, 2005) في استخدام إستراتيجيات الاعتذار في اللغة الروسية من قبل المتعلمين الأمريكيين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم تمكن المتعلمين أصحاب المستويات المتقدمة من اكتساب القدرة التداولية الكافية التي تجعل أداءهم للاعتذار مشابهاً لأداء الناطقين الأصليين؛ وهو ما دعا الباحثة إلى القول بأهمية إلمام المتعلمين بالكفاية التداولية في اللغة الثانية بالشكل المطلوب؛ ليستطيعوا أن يفرقوا بين إستراتيجيات الاعتذار المناسبة والمقبولة في اللغة الأم، وتلك التي في اللغة الهدف.

وفي دراسة أخرى، قارن بيكويذ وديويل (Beckwith & Dewaele, 2008) أداء الاعتذار بين المتعلمين الإنجليزيين للغة اليابانية، الذين قضوا فترة أكثر من ثمانية أشهر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في اليابان، وأولئك الذين تعلموا اللغة اليابانية في الولايات المتحدة الأمريكية، واشتملت عينة البحث على مجموعة من الناطقين الأصليين باللغة اليابانية. وقد وجد الباحثان أن أداء المجموعة التي قضت فترة في اليابان، كان أقرب لأداء الناطقين الأصليين من المجموعة الأخرى؛ مما يدل دلالة واضحة على أن الانغماس اللغوي، واكتساب الجوانب الثقافية للغة، يعد أمراً مساعداً ومهماً لتطور الكفاية التداولية لدى المتعلمين.

كما هو الحال مع الرفض، هناك عدد جيد من الدراسات التي سلطت الضوء على أداء الاعتذار في اللغة العربية، إلا أنها قد تمحورت حول أداء الناطقين الأصليين باللغة العربية للاعتذار (مثل: Bataineh & Bataineh, 2008; Jebahi, 2011; Nureddeen, 2008)، باستثناء دراستي القحطاني والرياشي (٢٠١٦) والمسيعيد وآخرين (Al Masaeed et al., 2018) اللتين اهتمتا بأداء متعلمي اللغة العربية للاعتذار. ففي دراسة القحطاني والرياشي (٢٠١٦)، كان التركيز على علاقة المستوى اللغوي للمتعلمين بأدائهم للاعتذار في اللغة العربية. وقد شاركت في هذه الدراسة مجموعتان من المتعلمين (متوسط، ومتقدم)، ومجموعة من الناطقين الأصليين باللغة العربية. وقد وجد الباحثان علاقة طردية بين المستوى اللغوي للمتعلمين وأداء الاعتذار في العربية، حيث يتطور أداء المتعلمين للاعتذار ويقترب أكثر من الناطقين الأصليين بتحسن المستوى اللغوي لديهم، فقد فضّل المتعلمون في المجموعة المتقدمة استخدام إستراتيجية «التعبير عن الاعتذار». وكانت نسبة استخدام هذه الإستراتيجية مقاربة إلى نسبة استخدامها في مجموعة الناطقين الأصليين، وكان استخدامهم لإستراتيجية «الوعد بعدم تكرار الإساءة» أكثر من نظرائهم بالمجموعة المتوسطة، رغم استخدام الناطقين الأصليين لهذه الإستراتيجية بقدر أعلى منهم. علاوة على ذلك، فقد أظهر المتعلمون في المجموعة المتقدمة قدرتهم على استخدام «الألفاظ الدينية» أكثر من نظرائهم في المجموعة المتوسطة؛ مما جعل أداءهم للاعتذار أقرب للناطقين الأصليين.

أما دراسة المسيعيد وآخرين (Al Masaeed et al., 2018)، فقد سلطت الضوء على تطور استخدام الاعتذار في اللغة العربية لغة ثانية من قبل المتعلمين الأمريكيين. وقد شاركت في هذه الدراسة ثلاث مجموعات من المتعلمين (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم)، إضافة إلى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجموعة من الناطقين الأصليين للعربية. وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الكفاية اللغوية للمتعلمين واستخدام إستراتيجيات الاعتذار، بمعنى أنه كلما زادت الكفاية اللغوية لدى المتعلمين، كلما اقترب أداؤهم التداولي إلى مستوى الناطقين الأصليين، حيث أظهر المتعلمون في المجموعة المتقدمة قدرة تداولية عالية من خلال استخدام عدد أكبر من إستراتيجيات الاعتذار، وجمل أطول من نظرائهم في المجموعتين الأخريين. وقد أشار الباحثون إلى أن هذه النتائج لا تعني الإلمام التام بالجوانب التداولية عند المتعلمين المتقدمين، إذ أن هناك ثمة فروقات بين أدائهم للاعتذار وأداء الناطقين الأصليين.

أسئلة الدراسة

يتضح لنا من أغلب الدراسات السابقة، أن أداء متعلمي اللغة الثانية للرفض والاعتذار يتطور بتطور القدرة اللغوية، لكن هذا التطور التداولي قد لا يصل إلى مستوى الناطقين الأصليين. لذا، فإن هذه الدراسة ستركز على مقارنة أداء متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من أصحاب المستوى اللغوي المتقدم للرفض والاعتذار، ومقارنتهم بأداء الناطقين الأصليين، وتحاول الإجابة عن السؤالين التاليين:

إلى أي مدى يختلف أداء المتعلمين للرفض عن أداء الناطقين الأصليين؟

إلى أي مدى يختلف أداء المتعلمين للاعتذار عن أداء الناطقين الأصليين؟

منهجية البحث

عينة البحث

شارك في هذه الدراسة عشرون طالباً من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، واثنان وعشرون من الناطقين الأصليين باللغة العربية. وقد كانت خلفيات المتعلمين اللغوية والثقافية متنوعة جداً، حيث بلغ عدد لغاتهم الأم إحدى عشرة لغة، وهي: الصينية (٤)، والإندونيسية (٤)، والهندية (٣)، والتايلاندية (٢)، والفلبينية (١)، والنيبالية (١)، والباكستانية (١)، والأفغانية (١)، والفرنسية (١)، والأوزبكية (١)، والبلجيكية (١). وقد تراوحت أعمار

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلمين بين ٢١ إلى ٢٥ عاماً، وقد صُنِّفوا من ناحية الكفاية اللغوية كمتعلمين متقدمين، وذلك وفقاً لمستواهم الدراسي في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، واختبار تحديد المستوى المعتمد بالمعهد، حيث كانوا – أثناء جمع بيانات هذه الدراسة- يدرسون في المستوى الرابع من برنامج الكفاية اللغوية في اللغة العربية، الذي يركز على تعليم العربية الفصحى الحديثة لغير الناطقين بها، والمتكون من أربعة مستويات لغوية على مدى عامين دراسيين. كما حصل أولئك المتعلمون على درجة ٧٥ وأكثر في اختبار تحديد المستوى، الذي يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسة، وهي: المهارات الشفوية (٢٥ درجة)، والكتابة (٢٥ درجة)، والمهارات اللغوية العامة (٥٠ درجة). وقد حرصت هذه الدراسة على إجراء اختبار تحديد المستوى، وعدم الاعتماد كلياً على المستوى الدراسي للمتعلمين؛ من أجل التأكد من مستوى المتعلمين اللغوي، حيث ذكرت بعض الدراسات السابقة أن الاعتماد على تقسيم المتعلمين وفقاً لمستوياتهم الدراسية قد لا يكون كافياً، وربما ينتج عنه تباين في نتائج المتعلمين (مثل: Trosborg, 1995).

أما بالنسبة للناطقين الأصليين، فقد كانوا من الطلاب السعوديين الذين تم اختيارهم عشوائيا، وكانوا يدرسون -أثناء جمع بيانات الدراسة -في تخصصات مختلفة بجامعة الملك سعود، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٩ إلى ٢٤ عاماً.

أدوات البحث

جُمعت بيانات هذه الدراسة عن طريق استخدام اختبار إكمال الخطاب Discourse Completion Test، وهو أحد أشهر أدوات البحث في مجال التداولية البينية Interlanguage Pragmatics، وهو بلا شك يمتاز بإيجابيات عديدة (منها: سرعة جمع البيانات، وإمكانية إجراء مقارنة بين مجموعات مختلفة من المشاركين)، مع وجود بعض السلبيات (منها: اختلاف اللغة المستخدمة عن اللغة الحقيقية) كغيره من أدوات البحث الأخرى (لمزيد من النقاش حول أدوات البحث في مجال التداولية البينية انظر القحطاني،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٠١٤). ومن أجل ضمان أن تكون المواقف التي يتألف منها هذا الاختبار مواقف ذات احتمالية كبيرة لحدوثها للمشاركين في هذه الدارسة، فقد طُلب من اثنين من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمعهد، وضع قائمة بالمواقف التي قد يحدث فيها الرفض والاعتذار، والتي من الممكن أن يتعرض لها متعلم اللغة في الثقافة العربية. وقد شملت القائمة أحد عشر موقفاً للرفض، واثني عشر موقفاً للاعتذار. بعد ذلك، عُرِضَت هذه المواقف على مجموعة من المتعلمين المتقدمين للغة العربية لغة ثانية بالمعهد (عددهم: ٣٢)، وهم بالطبع غير أولئك المشاركين في هذه الدراسة، وقد طُلب منهم تقييم المواقف وفقاً لإمكانية حدوثها في حياتهم اليومية، ومن ثمّ تم اختيار المواقف الستة الأعلى تقييماً لكل من الرفض والاعتذار. والجدير بالذكر أن هذا الإجراء يكفل إلى حد كبير أن تكون إجابات المتعلمين على تلك المواقف أقرب إلى الواقع. لذا، يتكون هذا الاختبار من اثني عشر موقفاً، منها ستة مواقف خاصة بالرفض، والستة الأخرى خاصة بالاعتذار، وهي كالآتي:

١. يرغب زميلك في الجامعة في استعارة كتابك، لكي يستعد جيداً للامتحان النهائي، لكنك مازلت بحاجة ماسة له، من أجل الاستعداد للامتحان أيضاً. (رفض)
٢. تعرضت سيارة صديقك التي استعرتها منه مؤخراً للاصطدام. (اعتذار)
٣. يطلب منك أستاذك في الجامعة الذهاب معه لحضور مباراة كرة القدم، لكنك مشغول جداً بأمور أخرى. (رفض)
٤. يرغب أحد زملائك في العمل في استعارة مبلغ من المال، لكنك لا تملك المبلغ الكافي. (رفض)
٥. تأخرت في سداد المبلغ الذي استعرته من أحد زملائك في العمل؛ لوجود بعض الالتزامات المالية الأخرى لديك. (اعتذار)
٦. يطلب منك زميلك المشاركة معه في لعب مباراة كرة القدم، لكنك مشغول بأداء بعض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الواجبات الدراسية. (رفض)

٧. كسرت آنية ثمينة أثناء زيارتك لمنزل زميلك. (اعتذار)

٨. يطلب أستاذك في الجامعة تغيير موعد المحاضرة القادمة، لكن الموعد المقترح لا يناسبك. (رفض)

٩. سكبت بعضاً من القهوة على كتاب زميلك، الذي استعرته مؤخراً. (اعتذار)

١٠. يطلب منك زميلك مساعدته في فهم بعض الدروس، لكنك في عجلة من أمرك لزيارة أحد أقاربك في المستشفى. (رفض)

١١. لا تستطيع زيارة أحد زملائك، الذي كنت قد وعدته بتناول العشاء معه. (اعتذار)

١٢. لم تستطع عمل الواجب المنزلي، الذي طلبه منك أستاذك في الجامعة، وذلك لأسباب صحية. (اعتذار)

تحليل البيانات

تم تحليل بيانات الرفض في هذه الدراسة من خلال استخدام تصنيف بيب وآخرين (Beebe et al., 1990)، وهو التصنيف الأكثر شيوعاً واستخداماً في الدراسات السابقة. ووفقاً لهذا التصنيف، يتم تقسيم الرفض إلى ثلاثة أنواع رئيسة، وهي: الرفض المباشر، والرفض غير المباشر، ومرافقات الرفض. يوضح الجدول (١) إستراتيجيات الرفض المستخدمة في هذه الدراسة، حيث يتكون الرفض المباشر من إستراتيجيتين، هما: عدم استخدام فعل إنشائي، ونفي مخفف، أما الرفض غير المباشر فيتكون من سبع إستراتيجيات، وهي: إبداء الأسف، وذكر السبب، وإعطاء حل بديل، والتأجيل، وتحديد القبول في الماضي، والوعد بالقبول في المستقبل، ولوم المستمع، في حين تتكون مترافقات الرفض من إستراتيجيتين، وهما: الرأي الإيجابي، والثناء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجدول ١. إستراتيجيات الرفض

إستراتيجيات الرفض	الإستراتيجيات الفرعية	مثال
	عدم استخدام فعل إنشائي	لا.
	رفض مخفف	لا أستطيع اللعب معكم.
الرفض غير المباشر	الاعتذار / إبداء الأسف	أنا آسف / متأسف / أعتذر منك / المعذرة.
	ذكر السبب	ما عندي مال.
	إعطاء حل بديل	أذهب إلى زميلك خالد.
	التأجيل	سوف أعطيك إياه بعد الانتهاء من المذاكرة.
	تحديد القبول في الماضي	لو أخبرتني مبكرا.
	الوعد بالقبول في المستقبل	سأذهب معك في فرصة أخرى.
	لوم المستمع	أنت كسلان.
مترافقات الرفض	الرأي الإيجابي	أنا بودّي لكن / لا بأس لكن
	الثناء	شكراً لك.

أما فيما يتعلق بالاعتذار، فقد تم تحليل إجابات المشاركين وفقاً لتصنيف بلوم-كلكا وآخرين (Blum-Kulka et al., 1989) الذي يقسم الاعتذار إلى خمس إستراتيجيات (انظر الجدول ٢)، وهي: التعبير عن الاعتذار، والإقرار بالمسؤولية، وسرد رواية الحدث أو ذكر السبب، وعرض إصلاح الموقف، وتفخيم التعبير عن الاعتذار. وقد وُجد أن المشاركين في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الدراسة استخدموا إستراتيجيات أخرى، غير تلك التي ذكرها بلوم-كلكا وآخرون، وهي ألفاظ دينية، والندم، ولوم المستمع، وتهدئة المستمع. ومن أجل الإجابة عن سؤالي هذا البحث، فقد تم استخدام الأسلوب الكمي والكيفي في تحليل إجابات عينة البحث.

الجدول ٢. إستراتيجيات الاعتذار

إستراتيجيات الاعتذار	مثال
التعبير عن الاعتذار	أعتذر لك / المعذرة / آسف.
الإقرار بالمسؤولية	كسرتها بدون قصد أو دون عمد.
سرد رواية الحدث أو ذكر السبب	سكبت القهوة على كتابك / لا أستطيع الحضور.
عرض إصلاح للموقف	سأعيد المبلغ لك الأسبوع القادم.
تفخيم التعبير عن الاعتذار	آسف جداً / أعتذر بشدة.
ألفاظ دينية	قدر الله وما شاء فعل / إنا لله وإنا إليه راجعون.
الندم	أنا نادم على هذا الفعل / والله أنا خجلان.
لوم المستمع	لِمَ وضعتها هنا!
تهدئة المستمع	لا تقلق / لا تغضب.

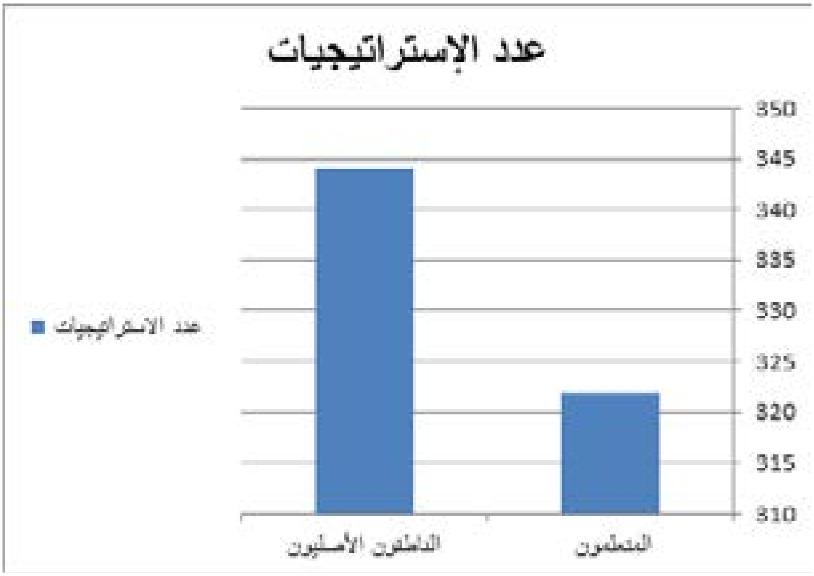
من أجل الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، سوف يتم تحليل البيانات كمياً، من خلال النظر في العدد والنسبة المئوية لكل إستراتيجية في كل مجموعة، ومن ثم تحليلها كيفياً، من خلال النظر في ردود المشاركين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج

الرفض

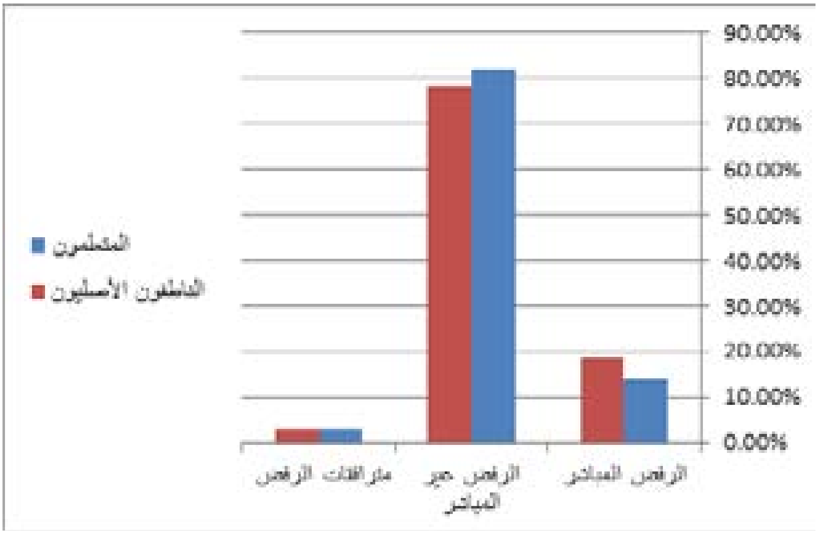
يظهر الشكل (١) العدد الإجمالي لإستراتيجيات الرفض التي استخدمها المتعلمون والناطقون الأصليون في هذه الدراسة، ويتضح أن المتعلمين استخدموا ٣٢٢ إستراتيجية، بمعدل ١٦,١ إستراتيجية لكل متعلم، وبمعدل ٢,٦ إستراتيجية في الموقف الواحد، في حين استخدم الناطقون الأصليون ٣٤٤ إستراتيجية، بمعدل ١٥,٦ إستراتيجية لكل ناطق أصلي، وبمعدل ٢,٦ إستراتيجية في الموقف الواحد. وبالتالي، يتضح جلياً أن هناك تشابهاً كبيراً بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين فيما يتعلق بالعدد الإجمالي لإستراتيجيات الرفض.



الشكل ١. العدد الإجمالي لإستراتيجيات الرفض لكل مجموعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فيما يتعلق باستخدام الإستراتيجيات الأساسية للرفض – وهي الرفض المباشر، والرفض غير المباشر، ومترافقات الرفض – لكل مجموعة، يتضح لنا من الشكل (٢) أن المتعلمين والناطقين الأصليين في هذه الدراسة فضلوا بشكل كبير استخدام الرفض غير المباشر، وكانت هي الإستراتيجية السائدة في عباراتهم للرفض، حيث استخدم المتعلمون هذه الإستراتيجية بنسبة ٨١,٩٪، في حين استخدم الناطقون الأصليون هذه الإستراتيجية بنسبة أقل بعض الشيء ٧٨,٤٪. أما فيما يتعلق باستخدام إستراتيجية الرفض المباشر، فقد أظهرت النتائج أن الناطقين الأصليين استخدموا هذه الإستراتيجية بنسبة ١٨,٦٪ أكثر بقليل من نظرائهم المتعلمين، الذين استخدموها بنسبة ١٣,٩٪. وأخيراً، كانت إستراتيجية مترافقات الرفض هي الأقل استخداما في هذه الدراسة، حيث استخدمت بنسبة ٣,١٪ من قبل المتعلمين، وبنسبة ٢,٩٪ من قبل الناطقين الأصليين. إذن، تدل هذه النتائج على وجود تشابه كبير إلى حد ما بين المتعلمين والناطقين الأصليين حيال استخدام هذه الإستراتيجيات، من خلال اعتمادهم الواضح على الرفض غير المباشر.



الشكل ٢. نسبة استخدام الرفض المباشر، وغير المباشر، ومترافقات الرفض في كل مجموعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بعد أن اطلعنا على نتائج استخدام المتعلمين والناطقين الأصليين لإستراتيجيات الرفض الأساسية، سننتقل الآن إلى النظر في استخدام كلتا المجموعتين للإستراتيجيات الفرعية، من أجل التأكد من تشابه أداء المتعلمين بأداء الناطقين الأصليين للرفض. كما هو موضح في الجدول (٣)، اعتمد المشاركون في كلتا المجموعتين على إستراتيجية «الرفض المخفف» عند استخدام الرفض المباشر، لكن كانت نسبة استخدام هذه الإستراتيجية لدى المتعلمين (١٢,١٪) أقل من الناطقين الأصليين (١٨,٦٪) الذين اعتمدوا اعتماداً كلياً على هذه الإستراتيجية، ولم يستخدموا إستراتيجية «عدم استخدام فعل إنشائي» إطلاقاً؛ مما يعني عدم تفضيل أو استحباب استخدام هذه الإستراتيجية في الثقافة العربية، وقد تم استخدام هذه الإستراتيجية بنسبة قليلة من قبل المتعلمين. ولأن هذه الإستراتيجية تعد أقل إستراتيجيات الرفض تلطفاً، فإن التفسير الوحيد لاستخدام المتعلمين لها هو عدم اكتمال اكتسابهم للقدرة التداولية في اللغة العربية.

الجدول ٣. استخدام الإستراتيجيات الفرعية للرفض لكل مجموعة

إستراتيجيات الرفض	الإستراتيجيات الفرعية	المتعلمون		الناطقون الأصليون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الرفض المباشر	عدم استخدام فعل إنشائي	٦	١,٨	٠	٠,٠
	رفض مخفف	٣٩	١٢,١	٦٤	١٨,٦

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات الرفض	الإستراتيجيات الفرعية	المتعلمون		الناطقون الأصليون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الرفض غير المباشر	الاعتذار	٦٨	٢١,١	٩٥	٢٧,٦
	ذكر السبب	١٥٩	٤٩,٣	١٤٩	٤٣,٣
	إعطاء حل بديل	٢٦	٨,٠	١٩	٥,٥
	التأجيل	٥	١,٥	٥	١,٤
	تحديد القبول في الماضي	١	٠,٣	٠	٠,٠
	الوعد بالقبول في المستقبل	٥	١,٥	٢	٠,٥
	لوم المستمع	٣	٠,٩	٠	٠,٠
مترافقات الرفض	الرأي الإيجابي	٨	٢,٤	١٠	٢,٩
	الثناء	٢	٠,٦	٠	٠,٠
المجموع		٣٢٢	١٠٠	٣٤٤	١٠٠

أما فيما يتعلق باستخدام إستراتيجيات الرفض غير المباشر، فقد أظهر الجدول (٣) تفضيل كلتا المجموعتين لإستراتيجية «ذكر السبب»، وقد استخدم المتعلمون هذه الإستراتيجية (٤٩,٣٪) أكثر من نظرائهم الناطقين الأصليين (٤٣,٣٪)، واحتلت إستراتيجية «الاعتذار» المرتبة الثانية من ضمن أكثر إستراتيجيات الرفض غير المباشر استخداماً في كلتا المجموعتين، إلا أن الناطقين الأصليين قد استخدموا هذه الإستراتيجية (٢٧,٦٪) أكثر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من نظرائهم المتعلمين (١ , ٢١٪). أما بقية الإستراتيجيات فلم يتم استخدامها بشكل كبير في كلتا المجموعتين، ولم تكن هناك فروقات واضحة حيال استخدامها بين المجموعتين. فيما يتعلق بإستراتيجيات مترافقات الرفض، فإن استخدامها قليل جداً، ولم تظهر أي فروقات واضحة بين المجموعتين.

وبعد أن تعرفنا على كيفية أداء المتعلمين والناطقين الأصليين للرفض من خلال النظر في الإستراتيجيات الأساسية والفرعية، والتي أظهرت لنا في مجملها تشابهاً كبيراً في أداء المجموعتين - رغم بعض الفروقات البسيطة -، فإننا سنسلط الضوء على عينة من ردود المشاركين في كلتا المجموعتين؛ من أجل التأكد من مصداقية هذه النتائج.

من خلال التمعن في ردود المتعلمين للرفض، نجد تبايناً واضحاً في ردودهم؛ ففي بعض الحالات يميل المتعلمون إلى استخدام إستراتيجية واحدة فقط، كما في المثالين (١) و (٢).

مثال (١):

ما رأيك، نذاكر بهذا الكتاب معاً؟

مثال (٢):

لا أستطيع أن أذهب.

ففي المثال (١)، استخدم المتعلم هنا فقط إستراتيجية «إعطاء حل بديل» رداً على زميله الذي يرغب في استعارة كتابه، وقد خلا هذا الرد من إستراتيجيتي «ذكر السبب» أو «الاعتذار» اللتين اُستخدمتا إلى حد كبير في هذه الدراسة. وبالمثل، نجد في المثال (٢) أن المتعلم اعتمد في رفضه لطلب زميله المشاركة معه في لعب كرة القدم على إستراتيجية واحدة فقط وهي «الرفض المخفف».

وعلى النقيض من ذلك، هناك بعض الحالات التي يستخدم فيها المتعلمون أربع إستراتيجيات مختلفة في الرفض الواحد، كما هو موضح في المثالين (٣) و (٤).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثال (٣):

يا زميلي، الآن سأقرأ الكتاب، ربما أعطيك إياه بعد الانتهاء منه، الآن لا أستطيع عفواً.

مثال (٤):

عفواً، لا أستطيع أن ألعب معكم؛ لأن الأستاذ أعطانا واجباً، واليوم عليّ أن أسلم واجبي، عفواً، مرة أخرى.

ففي المثال (٣)، أظهر المتعلم قدرة تداولية عالية في أدائه للرفض، وذلك من خلال:

١- ذكره للسبب الذي يمنعه من إعطائه الكتاب لزميله في قوله: (الآن سأقرأ الكتاب).

٢- محاولته البحث عن حل بديل لتحقيق رغبة زميله في قوله: (ربما أعطيك إياه بعد الانتهاء منه)، أي أنه في حال انتهائه من المذاكرة، سيعطي زميله الكتاب.

٣- استخدامه للرفض المخفف في قوله: (الآن لا أستطيع)، أي عدم مقدرته على إعطائه الكتاب لزميله في الوقت الراهن.

٤- اعتذاره لزميله عن رفض طلبه في قوله: (عفواً).

وبالمثل، فقد استطاع المتعلم في المثال (٤) أيضاً استخدام أربع إستراتيجيات مختلفة، وهي:

١- اعتذاره لزميله في قوله: (عفواً) في بداية رده، وكذلك في قوله: (عفواً، مرة أخرى) في نهاية الرد.

٢- استخدامه الرفض المخفف في قوله: (لا أستطيع أن ألعب معكم).

٣-ذكره للسبب الذي يحول دون تحقيق طلب زميله، والمتمثل في قوله: (لأن الأستاذ أعطانا واجباً)، وفي قوله: أيضاً (واليوم عليّ أن أسلم واجبي).

٤- وعده زميله بقبول طلبه في المستقبل، والمتمثل في قوله: (مرة أخرى).

والجدير بالذكر أن المتعلم في هذا المثال كرر استخدام إستراتيجية «الاعتذار» و«ذكر السبب»، إضافة إلى استخدامه أربع إستراتيجيات مختلفة؛ مما يعكس الكفاية التداولية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العالية لدى هذا المتعلم، ولم يكن هذا هو النمط الشائع لدى المتعلمين، بل كان موجوداً فقط في حالات محدودة جداً.

وفي المقابل، فقد كانت إجابات الناطقين الأصليين متشابهة إلى حد كبير، من خلال اعتمادهم في أغلب الحالات على استخدام ثلاث أو أربع إستراتيجيات في الرد الواحد، كما في المثالين (٥) و (٦).

مثال (٥):

أعتذر منك يا أستاذ، لن أستطيع الحضور؛ لأني قطعت التذكرة.

مثال (٦):

متأسف، لا أستطيع، أنا مشغول الآن. اذهب إلى زميلك خالد.

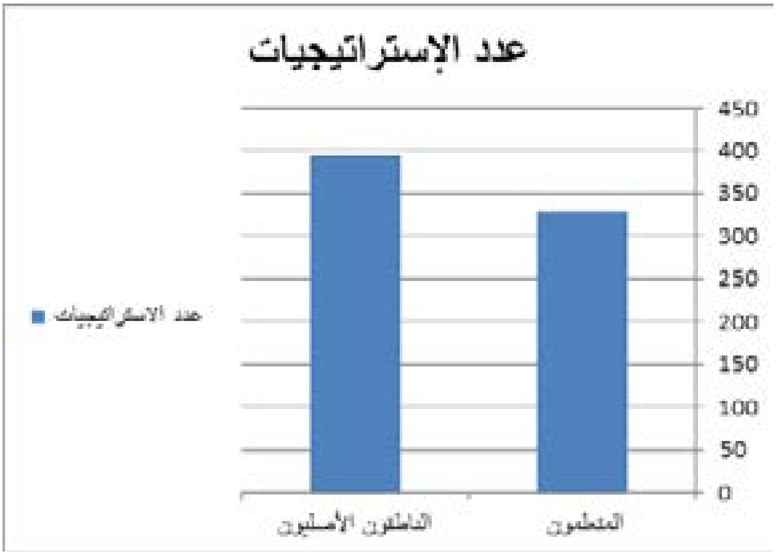
يتضح لنا من المثال (٥) أن الناطق الأصلي قدم اعتذاره لأستاذه في بداية رده في قوله: (أعتذر منك يا أستاذ)، ومن ثم استخدامه للرفض المخفف في قوله: (لن أستطيع الحضور)، وبعد ذلك ذكره السبب في عدم حضوره للمحاضرة في قوله: (لأني قطعت التذكرة). وفي المثال ٦ أيضاً، افتتح الناطق الأصلي رده بتقديم الاعتذار لزميله الذي يطلب منه مساعدته في شرح بعض الدروس في قوله: (متأسف)، وبعد ذلك رفضه لطلب زميله باستخدام الرفض المخفف، كما في قوله: (لا أستطيع)، ومن ثم ذكره السبب الذي يمنعه من مساعدة زميله، وذلك في قوله: (أنا مشغول الآن)، وأخيراً إعطائه حلاً بديلاً لزميله، وذلك في قوله: (اذهب إلى زميلك خالد).

خلاصة القول، أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود تشابه كبير بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين عند استخدامهم لإستراتيجيات الرفض، رغم وجود بعض الفروقات البسيطة، إلا أن النظر في ردود المتعلمين والناطقين الأصليين أبرز وجود تباين واضح بين أداء المتعلمين أنفسهم، ومن ثم وجود فروقات بارزة بين أداء بعض المتعلمين والناطقين الأصليين؛ مما يدل دلالة واضحة على أن الاعتماد على تحليل بيانات المشاركين قد يظهر نتائج مغلوطة وغير دقيقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاعتذار

يبين الشكل (٣) العدد الإجمالي لإستراتيجيات الاعتذار التي استخدمها المتعلمون والناطقون الأصليون في هذه الدراسة، ويظهر أن المتعلمين استخدموا ٣٢٩ إستراتيجية، بمعدل ١٦,٤ إستراتيجية لكل متعلم، وبمعدل ٢,٧ إستراتيجية في الموقف الواحد، واستخدم الناطقون الأصليون ٣٩٦ إستراتيجية، بمعدل ١٨ إستراتيجية لكل ناطق أصلي، وبمعدل ٣ إستراتيجيات في الموقف الواحد. وبالتالي، يتضح ميل الناطقين الأصليين إلى استخدام إستراتيجيات اعتذار أكثر من نظرائهم المتعلمين.



الشكل ٣. العدد الإجمالي لإستراتيجيات الاعتذار لكل مجموعة

بالنسبة لإستراتيجيات الاعتذار التي استخدمها المتعلمون والناطقون الأصليون، يبين الجدول (٤) أن إستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب» هي الإستراتيجية الأكثر استخداماً في كلتا المجموعتين، إلا أن المتعلمين استخدموا هذه الإستراتيجية بنسبة ٤٥,٨٪ أكثر من نظرائهم الناطقين الأصليين الذين استخدموها بنسبة ٤١,٦٪، وقد جاءت في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المرتبة الثانية إستراتيجية «التعبير عن الاعتذار». وهنا استخدم الناطقون الأصليون هذه الإستراتيجية (٢, ٢٨٪) أكثر بقليل من المتعلمين (٧, ٢٦٪). وبعد هاتين الإستراتيجيتين فضّل كل من المتعلمين والناطقين الأصليين استخدام إستراتيجية «عرض إصلاح للموقف»، مع ميل المتعلمين إلى استخدام هذه الإستراتيجية (٨, ١٤٪) أكثر بعض الشيء من الناطقين الأصليين (١, ١٢٪)، في حين أن المرتبة الرابعة في كلتا المجموعتين كانت من نصيب إستراتيجية «الإقرار بالمسؤولية» التي استخدمها الناطقون الأصليون (٥, ٩٪) أكثر بقليل من المتعلمين (٢, ٧٪). أما بقية الإستراتيجيات، فقد كان استخدامها قليلاً في كلتا المجموعتين، ولم تكن هناك فروقات تذكر باستثناء إستراتيجية «ألفاظ دينية» وهي التي استخدمها الناطقون الأصليون (٥٪) أكثر من نظرائهم المتعلمين (٢, ١٪). مما سبق، يتضح لنا وجود تشابه كبير بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين للاعتذار، عدا استخدام إستراتيجية «ألفاظ دينية».

الجدول (٤). استخدام إستراتيجيات الاعتذار لكل مجموعة

إستراتيجيات الاعتذار	المتعلمون		الناطقون الأصليون	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
التعبير عن الاعتذار	٨٨	٢٦,٧	١١٢	٢٨,٢
الإقرار بالمسؤولية	٢٤	٧,٢	٣٨	٩,٥
سرد رواية الحدث أو ذكر السبب	١٥١	٤٥,٨	١٦٥	٤١,٦
عرض إصلاح للموقف	٤٩	١٤,٨	٤٨	١٢,١
تفخيم التعبير عن الاعتذار	٥	١,٥	١١	٢,٧

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ألفاظ دينية	٤	١,٢	٢٠	٥,٠
الندم	٢	٠,٦	١	٠,٢
لوم المستمع	٢	٠,٦	٠	٠,٠
تهدئة المستمع	٤	١,٢	١	٠,٢
المجموع	**٣٢٩**	**١٠٠**	**٣٩٦**	**١٠٠**

وبعد أن تعرفنا على كيفية استخدام كل من المتعلمين والناطقين الأصليين لإستراتيجية الاعتذار، سننتقل الآن إلى النظر في ردودهم من أجل التأكد من مصداقية النتائج السابقة. وكما هو الحال مع الرفض، فقد وُجد أن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين أداء المتعلمين للاعتذار، إذ شهدت ردود بعضهم في حالات معينة اعتمادهم على إستراتيجية واحدة لتأدية الاعتذار، كما هو موضح في المثالين (٧) و (٨).

مثال (٧):

سوف أعطيك آنية أخرى.

مثال (٨):

ما عندي مال.

يوضح لنا المثال (٧) أن المتعلم استخدم إستراتيجية «عرض إصلاح للموقف»؛ لكي يعتذر لزميله عن كسره آنية أثناء زيارته له في المنزل. وبنفس الطريقة، نجد أن المتعلم في المثال (٨) قام باستخدام إستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب» فقط؛ من أجل الاعتذار لزميله عن تأخره في سداد المبلغ الذي استعاره منه. وفي كلا المثالين، يتبين اعتقاد المتعلمين أن استخدام إستراتيجية واحدة من إستراتيجيات الاعتذار قد يكون كافياً لتأدية الغرض؛ مما يدل دلالة واضحة على القدرة التداولية المحدودة لدى هذين المتعلمين.

وخلافاً لذلك فقد أظهرت ردود بعض المتعلمين في بعض الحالات استخدام ثلاث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إستراتيجيات مختلفة مع تكرار بعضها، أو أربع إستراتيجيات مختلفة دفعة واحدة، كما هو موضح في المثالين (٩) و (١٠).

مثال (٩):

آسف يا أستاذ! سكبت القهوة على كتابكم بغير قصد، فماذا يجب عليّ يا أستاذ؟

مثال (١٠):

عفواً! لقد جاء الوقت لتسليم الواجبات، ولكن مع الأسف كنت مريضاً، وما استطعت إعداد الواجب، وسأسلمه غداً إن شاء الله.

ففي المثال (٩)، يظهر جلياً أن المتعلم استخدم أربع إستراتيجيات مختلفة في هذا الرد، فقد استهل اعتذاره لأستاذه باستخدامه إستراتيجية التعبير عن الاعتذار، كما في قوله: (آسف). بعد ذلك استخدم إستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب»، وذلك في قوله: (سكبت القهوة على كتابكم)، ومن ثم استخدم إستراتيجية «الإقرار بالمسؤولية»، وذلك في قوله: (بغير قصد)، واختتم اعتذاره باستخدام إستراتيجية «عرض إصلاح للموقف»، وذلك في قوله: (فماذا يجب عليّ يا أستاذ؟). وبأداء مشابه، قام المتعلم في المثال (١٠) باستخدام ثلاث إستراتيجيات مختلفة مع تكرار استخدام اثنتين منها، فقد بدأ اعتذاره باستخدام إستراتيجية «التعبير عن الاعتذار»، كما في قوله: (عفواً)، ومن ثم قام باستخدام إستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب»، وذلك في قوله: (لقد جاء الوقت لتسليم الواجبات)، وقام بتكرار استخدام هذه الإستراتيجية مع إستراتيجية «التعبير عن الاعتذار»، كما في قوله: (ولكن مع الأسف كنت مريضاً). والملفت للنظر أن المتعلم لم يكتفِ بهذا التكرار، بل واصل استخدامه لإستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب» للمرة الثالثة، وذلك في قوله: (وما استطعت إعداد الواجب)، وأخيراً استخدم إستراتيجية «عرض إصلاح للموقف»، وذلك في قوله: (وسأسلمه غداً إن شاء الله). فمن خلال هذين المثالين، تتضح الكفاية التداولية العالية التي يمتلكها المتعلمان في تأدية الاعتذار، لكن لم يكن بقية المتعلمين على المستوى نفسه من الأداء التداولي.

أما أداء الناطقين الأصليين فقد اتصف بالتشابه، من خلال اعتمادهم في الغالب على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدام ثلاث أو أربع إستراتيجيات، وعدم وجود أي رد يحتوي على استخدام إستراتيجية واحدة فقط، وهو ما يوضحه المثالان (١١) و (١٢).

مثال (١١):

متأسف! زوجتي مريضة، ولن أستطيع المجيء، وأعدُ بزيارة أخرى.

مثال (١٢):

قدر الله وما شاء فعل، أعتذر منك! لقد فعلت بسيارتك حادثاً، ومستعد لإصلاحها.

في المثال (١١)، استخدم الناطق الأصلي ثلاث إستراتيجيات مختلفة مع تكرار استخدام واحدة منها، إذ استهل اعتذاره باستخدام إستراتيجية «التعبير عن الاعتذار»، وذلك في قوله: (متأسف)، وبعد ذلك قام بذكر السبب الذي يمنعه من زيارة زميله، كما في قوله: (زوجتي مريضة)، واستمر في استخدام إستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب»، وذلك في قوله: (ولن أستطيع المجيء)، ومن ثم اختتم اعتذاره باستخدام إستراتيجية «عرض إصلاح للموقف»، وذلك في قوله: (وأعدُ بزيارة أخرى).

وفي المثال (١٢)، استخدم الناطق الأصلي أربع إستراتيجيات مختلفة، حيث افتتح اعتذاره باستخدام إستراتيجية «ألفاظ دينية»، وذلك في قوله: (قدر الله، وما شاء فعل)، ومن ثم استخدام إستراتيجية «التعبير عن الاعتذار»، كما في قوله: (أعتذر منك)، وبعد ذلك استخدام إستراتيجية «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب»، وذلك في قوله: (لقد فعلت بسيارتك حادثاً)، وأخيراً استخدام إستراتيجية «عرض إصلاح للموقف»، كما في قوله: (ومستعد لإصلاحها).

مما سبق، أشارت النتائج إلى وجود تماثل بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين عند استخدامهم لإستراتيجيات الاعتذار، باستثناء استخدام إستراتيجية «ألفاظ دينية»، التي لم يستخدمها المتعلمون بالشكل الكافي الذي يقربهم من أداء الناطقين الأصليين، وعندما نظرنا في إجابات المشاركين في كلتا المجموعتين، وجدنا تفاوتاً بارزاً بين أداء المتعلمين أنفسهم، حيث كان أداء الناطقين الأصليين يتسم بالانسجام والتشابه فيما بينهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المناقشة

ركزت هذه الدراسة على مقارنة متعلمي اللغة العربية بالناطقين الأصليين فيما يتعلق بأداء فعلين من أفعال الكلام، وهما الرفض والاعتذار. وقد أظهرت النتائج في المجمل أن هناك نوعاً من التقارب والتشابه بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين عند النظر في عدد ونسبة استخدامهم لإستراتيجيات الرفض والاعتذار، لكن المتمعن في ردودهم، يرى أن النتائج أشارت إلى وجود تباين واضح بين أداء المتعلمين أنفسهم؛ مما جعل أداءهم التداولي يختلف عن أداء الناطقين الأصليين الذي اتسم بالانسجام.

اعتمد المتعلمون وكذلك الناطقون الأصليون في أدائهم للرفض على الرفض غير المباشر، وقد تمثل ذلك في استخدامهم الكبير لإستراتيجيتي «ذكر السبب» و«الاعتذار». وقد لجأ المتعلمون والناطقون الأصليون بعد ذلك إلى استخدام الرفض المباشر، وبالأخص إستراتيجية «الرفض المخفف»، وقد استخدم المتعلمون إستراتيجية «عدم استخدام فعل إنشائي» استخداماً ضئيلا، بينما لم يستخدم الناطقون الأصليون هذه الإستراتيجية. إذن، هذه النتائج تعكس قدرة تداولية عالية لدى المتعلمين؛ مما جعل أداءهم للرفض مشابهاً إلى حد كبير لأداء الناطقين الأصليين، غير أن التحليل الكيفي أظهر نتائج مختلفة تماماً، إذ وُجد أن أداء المتعلمين قد اختلف عن أداء الناطقين الأصليين، من خلال اعتماد بعض المتعلمين على استخدام إستراتيجية واحدة فقط لتأدية الرفض، الأمر الذي لم يكن موجوداً على الإطلاق عند الناطقين الأصليين؛ مما يدل دلالة واضحة على عدم قبول الناطقين الأصليين لهذا السلوك التداولي، وهو ما يعكس ضعف القدرة التداولية لدى بعض المتعلمين، وابتعادهم عن أداء الناطقين الأصليين للرفض. وهذا التباين بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين يأتي متماشياً مع نتائج الدراسات السابقة (مثل:؛Takahashi & Beebe, 1987 Bardovi-Harliq & Hartford, 1993؛ Barron, 2003؛ Taguchi, 2013؛ Bella، 2014) التي وجدت أن أداء المتعلمين لم يصل إلى مستوى أداء الناطقين الأصليين للرفض.

وفيما يتعلق بأداء الاعتذار، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تشابه كبير بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين، إذ تركز أداؤهم للاعتذار على استخدام ثلاث إستراتيجيات،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهي: «سرد رواية الحدث أو ذكر السبب»، و«التعبير عن الاعتذار»، و«عرض إصلاح للموقف». وقد تمثل الفرق الوحيد بين أداء المجموعتين في استخدام إستراتيجية «ألفاظ دينية»، حيث استخدم الناطقون الأصليون هذه الإستراتيجية أكثر من نظرائهم المتعلمين؛ مما يدل على عدم اكتساب المتعلمين الكفاية التداولية الكافية التي تقربهم من أداء الناطقين الأصليين، وعدم قدرتهم على توظيف هذه الإستراتيجية في أدائهم للاعتذار. وهذه النتيجة تأتي مغايرة لما توصلت إليه دراسة القحطاني والرياشي (٢٠١٦) التي وجدت أن متعلمي اللغة العربية من أصحاب المستويات اللغوية المتقدمة قد استخدموا هذه الإستراتيجية بشكل مشابه للناطقين الأصليين.

وكما هو الحال مع الرفض، فقد أبان التحليل الكيفي عن وجود فروقات واضحة بين أداء المتعلمين والناطقين الأصليين، إذ كان هناك ميل واضح لدى بعض المتعلمين إلى استخدام إستراتيجية واحدة لتأدية الاعتذار، فيما كان أداء البعض الآخر مشابهاً لأداء الناطقين الأصليين، من خلال استخدامهم عدة إستراتيجيات متنوعة في الموقف الواحد؛ مما يعكس قدرة تداولية عالية لديهم. حيث يشير هذا التباين في أداء المتعلمين، والذي يقابله اتساق وانسجام في أداء الناطقين الأصليين إلى اختلاف بين أداء المجموعتين للاعتذار، ومن ثم تأتي هذه النتيجة داعمة لنتائج أغلب الدراسات السابقة (مثل: Sabate i Dalmau & Curell i Gotor, 2007; Shardakova, 2005) التي خلصت إلى عدم قدرة متعلمي اللغة الثانية – حتى من أصحاب المستويات اللغوية العليا – على تأدية الاعتذار بنفس الأسلوب الذي يؤديه الناطقون الأصليون. لذا، فإن هذه الدراسة تدعم التوجه السائد لدى معظم الباحثين في مجال التداولية البينية (مثل: القحطاني، 2017؛ Kasper، 1997؛ Bouton، 1994؛ Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor، 2003) الذين يطالبون بإدراج التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية.

وقد أشارت نتائج الاعتذار في هذه الدراسة إلى بروز إستراتيجية جديدة للإطار التحليلي للاعتذار الذي اقترحه بلوم-كلكا وآخرون (Blum-Kulka et al., 1989)، وهي إستراتيجية «ألفاظ دينية»، والتي تعد ذات خصوصية باللغة العربية عن غيرها من اللغات الأخرى،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

إذ لم تظهر الدراسات السابقة حول اللغات الأخرى عن وجود هذه الإستراتيجية، في حين ذكرت الدراسات السابقة لأداء الاعتذار في اللغة العربية عن استخدام الألفاظ الدينية كإستراتيجية للاعتذار (مثل: القحطاني والرياشي، 2016؛ Jebahi, 2011؛ Al Masaeed et al., 2018)؛ مما يؤكد على خصوصيتها باللغة العربية، وبالتالي يتوجب على متعلمي اللغة العربية الإلمام بهذا الشيء، ومن ثم استخدامه أثناء تأدية الاعتذار متى ما تطلب الموقف ذلك في الحياة اليومية.

ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة، هو العناية الفائقة بالمنهجية البحثية التي يتبناها الباحث، إذ أن الاعتماد على التحليل الكمي لوحده قد يؤدي أحياناً إلى نتائج خاطئة، خاصةً وأن الأطر التحليلية لأفعال الكلام بشكل عام، وللرفض والاعتذار على وجه الخصوص، تعد قديمة بعض الشيء، وقد بنيت بشكل كبير على اللغة الإنجليزية، وتنظر إلى أفعال الكلام بمعزل عن السياق. وتأتي هذه النتيجة متماشية مع ما طالب به عدد من الباحثين في التداولية البينية (مثل: Kasper, 2006؛ Al-Gahtani & Roever, 2012) من إيجاد أو تبني مناهج تحليلية مختلفة عن ما هو موجود في الدراسات السابقة؛ لتعطي نتائج أكثر مصداقية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الخاتمة

بحثت هذه الدراسة مقارنة الكفاية التداولية لدى متعلمي العربية لغة ثانية بنظرائهم من الناطقين الأصليين، من خلال النظر في أدائهم لاثنين من أفعال الكلام، وهما: الرفض والاعتذار. وقد خلصت الدراسة إلى وجود تباين بين أداء المتعلمين أنفسهم؛ مما جعل أداءهم التداولي مغايراً لأداء الناطقين الأصليين. لذا، فإن المطالبات الملحة من عدد كبير من الباحثين في حقل التداولية البينية في إدراج التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية له ما يبرره. كما أثارت هذه الدراسة بعض القضايا المتعلقة بالمنهجية البحثية المتبعة في تحليل البيانات في دراسات التداولية البينية، إذ أن الاعتماد الكلي على التحليل الكمي بمعزل عن التحليل الكيفي، قد يقود الباحث إلى التوصل إلى نتائج غير دقيقة. لذا فإن هذه الدراسة تدعم توجه بعض الباحثين نحو تبني أطر تحليلية أكثر شمولية من الأطر المتبناة في أغلب الدراسات السابقة؛ لتعطي المهتمين في هذا المجال تصوراً واضحاً عن القدرة التداولية التي يمتلكها المتعلمون في اللغة الثانية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- الجديع، سعد محمد. (٢٠١٤). الأعمال اللغوية وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: نظرة في المنهجين القديم والحديث. أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية (ص. ٥٠٥-٥٢٢)، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، سعد محمد (مترجم). (٢٠١٥). تعليم التداولية وتعلمها: حيث تلتقي اللغة والثقافة. تأليف: نوريكو ايشيهارا و أندرو كوهين. دار جامعة الملك سعود للنشر: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، سعد محمد. (٢٠١٧). نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية (العدد الثاني، السنة التاسعة): ماليزيا، ص. ٢١-٥٥.
- القحطاني، سعد محمد؛ الرياشي، محمد ناصر. (٢٠١٦). أساليب الاعتذار لدى متعلمي اللغة العربية. الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية (العدد الثامن، السداسي الثاني، ديسمبر): الجزائر، ص. ٦٠-٩٣.

- Al-Gahtani, S. (in press). Expressing refusals in L2 Modern Standard Arabic: A cross-sectional study. Mawarid (Tunisia).
- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2012). Proficiency and sequential organization of L2 requests. Applied Linguistics, 33 (1), 42-65. Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Issa, A. (1998). Socio-pragmatic transfer in the performance of refusals by Jordanian EFL learners: evidence and motivating factors.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Ph.D. Diss. University of Pennsylvania.

- Al Masaeed, K., Waugh, L. R., & Burns, K. E. (2018). The development of interlanguage pragmatics in L2 Arabic: The production of apology strategies. System, 74, 98-108.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. Studies in Second Language Acquisition, 15, 279-304.
- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). Teaching pragmatics. Washington DC: US Department of State, Office of English Language Programs. Retrievable on the WWW at http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm.
- Baron, N. S. (2003). Why e-mail looks like speech: Proofreading, pedagogy and public face. In J. Aitchison & D. M. Lewis (eds.), New media language (pp. 85-94). New York: Routledge.
- Bataineh, R. F., & Bataineh, R. F. (2008). A cross-cultural comparison of apologies by native speakers of American English and Jordanian Arabic. Journal of Pragmatics 40, 792–821.
- Beckwith, S., & Dewaele, J. (2008). The development of apologies in the Japanese L2 of adult English native speakers. BISAL: Birkbeck Studies in Applied Linguistics, 3(1), 1-26.
- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson & S. D. Krashen (Eds.), Developing communicative competence in a second language. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Bella, S. (2014). Developing the ability to refuse: a cross-sectional

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

study of Greek FL refusals. Journal of Pragmatics, 61, 35-62.

- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.). (1989). Cross-cultural pragmatics: requests and apologies. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Blum-Kulka, S., & Olashtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization pattens (CCSARP). Applied Linguistics, 5 (3), 196-213.
- Bouton, L. (1994). Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction? A pilot study. In L. Bouton, & Y. Kachru (Eds.), Pragmatics and language learning (Monograph Series vol. 5, pp. 88-109). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, University of Illinois.
- Brown, P., & Levinson, S. D. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In E. N. Goody (ed.), Questions and politeness: strategies in social interaction (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. Language Learning, 31, 113-134.
- Fraser, B. (1981). On apologizing. In F. Coulmas (ed.), Conversational routine. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. Annual Review of Anthropology 19, 283–307.
- Hussein, A. (1995). The sociolinguistic patterns of native Arabic speakers: implications for teaching Arabic as a foreign language. Applied Language Learning, 6, 65–87.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Hymes, D. H. (1972). The scope of sociolinguistics. In R. Shuy (Ed.) Monograph series on language and linguistics (pp. 313-333). Washington DC: Georgetown University Press.
- Jebahi, K. (2011). Tunisian university students_ choice of apology strategies in a discourse completion task. Journal of Pragmatics, 43(2), 648-662.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? Second language teaching & curriculum center, University of Hawaii.
- Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. In K. Bardovi-Harlig, J. C. Fe´lix-Brasdefer, and A. S. Omar (eds): Pragmatics and Language Learning. Vol. 11. National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i, pp. 281–314.
- Leech, G. N. (1983). Principles of pragmatics. London: Longman.
- Nelson, G., Carson, J., Al Batal, M., & El Bakary, W. (2002). Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. Applied linguistics 23, 163-189.
- Nureddeen, F. A. (2008). Cross cultural pragmatics: Apology strategies in Sudanese Arabic. Journal of Pragmatics, 40(2), 279-306.
- Pomerantz, A., Heritage, J. (2013). Preference. In: Sidnell, J., Stivers, T. (Eds.), The Handbook of Conversation Analysis. Blackwell, Oxford, pp. 210-228.
- Sabat_e i Dalmau, M., & Curell i Gotor, H. (2007). From "sorry very much" to "I'm every so sorry": Acquisitional patterns in L2 apologies by Catalan learners of English. Intercultural Pragmatics, 4(2), 287-315.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Searle, J. R. (1979). Expression and meaning: Studies In the theory of speech acts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shardakova, M. (2005). Intercultural pragmatics in the speech of American L2 learners of Russian: Apologies offered by Americans in Russian. Intercultural Pragmatics, 2(4), 423-451.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. Research on Language and Social Interaction, 41 (1), 31-57.
- Taguchi, N. (2013). Refusals in L2 English: proficiency effects on appropriateness and fluency. In: Marti, O., Salazar, P. (Eds.), Refusal in Instructional Context and beyond. Rodopi, Amsterdam, pp. 101-119.
- Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. JALT Journal, 8, 131-155.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. Applied Linguistics, 4, 91-112.
- Trosborg, A. (1995). Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies. Berlin: Mouton de Gruyter.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية

د. جابر بن زاهر عسيري[١]

ملخص الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى معرفة الهويّة المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربيّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة بالرّياض، وكذلك معرفة الاختلاف في مستوى الهوية المهنيّة بناء على اختلاف الخبرة والمؤهل العلميّ. وقد طبّق الباحث استبانةً مكوّنةً من خمس وثلاثين عبارة على عينة عشوائية تكونت من ستة وعشرين معلمًا.

وقد أسفرت نتائجُ الدّراسة عن ارتفاع مستوى الهويّة المهنيّة لدى عينة الدراسة، كما أسفرت عن عدم وجود اختلاف في مستوى الهوية المهنية بناءً على اختلاف سنوات الخبرة، وعدم وجود اختلاف أيضا في الهوية المهنية بناءً على اختلاف المؤهل العلميّ في محور دوافع التّعلم والتعليم، ومحور التعلم والتعليم، في حين أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود تفاوت في مستوى الهوية المهنيّة في محور النّمو المهني والشراكة المجتمعية يعود لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية: الهوية المهنيّة، تعلم اللغة وتعليمها، لغة ثانية.

١- أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

Abstract

This study aims to investigate the professional identity levels for Arabic language teachers in The Institute of Teaching Arabic language at Al Imam University, and to explore if there is any statistical significant differences in the professional identity level based on experience and educational qualification.

The researcher asked twenty-six teachers, selected randomly, to fill a questionnaire consists of thirty-five phrases. The results revealed a high level of professional identity in the sample of the study. Moreover, there were no statistically significant differences in the professional identity that can be attributed to the experience variable, nor to the educational qualification in the motives of learning and teaching. While there were significant differences in the level of professional identity in the axis of professional growth and community partnership for the benefit of holders of a doctorate degree (PhD).

Key words: professional identity, learning and teaching, second language.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

اتجهت كثيرٌ من الدّراسات في السّنوات الأخيرة إلى الترّكيز على الجانب المعرفيّ٢ فيما يتعلق بالمعلم، وذلك لإدراكهم أن هذه الدّراسات قد تساعد في فهم سلوكيّات المعلمين بشكل أعمق. ويعزى هذا الاهتمام إلى التّطورات الكبيرة التي حدثت في مجال علم النفس المعرفيّ الذي يشدد على أهمية فهم المعلم دوره الفاعل في العمليّة التعليميّة والتّعَلُّميّة، ومعرفة كيف تؤثر الافتراضات الضمنيّة التي يحملها المعلمون عن عمليتي تعليم اللغة وتعلّمها في ممارساتهم التدريسيّة، إضافة إلى أن الباحثين بدأوا يدركون محدوديّة الاهتمام بحصر السّلوكيّات الظّاهرة (الشويرخ، ١٤٣٨).

أحد أبرز هذه الاهتمامات هو الترّكيز على الهويّة المهنـّة (Professional Identity) ، حيث تشير كثير من الدّراسات إلى أنّ الهوية المهنيّة، والمواقف اللغويّة، تتشكل وفقًا لعوامل داخليّة مختلفة؛ كالعوامل اللغويّة، والاجتماعيّة، والشخصيّة (Wolfram & Schilling-Estes, 2006; Zaid, 2008; Xiong, T., & Xiong, X , 2017; Alshammari, 2011)، وبناءً على ذلك؛ فقد بدأتْ كثير من مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة بالتركيز على الهويّة المهنيّة، وتشكيلها لدى الأفراد العاملين فيها أو تغييرها (عجوة، ٢٠١٧)، على اعتبار أنّ الهويّة المهنيّة هي التي تحدد نمط سلوك الشخص، ونظامَ إدارته، وتقييمَه لذاته، وتفاعلاته في المجالات الاجتماعيّة التي يتواجد فيها، وينشط داخلها كشخص مسؤول عن مهمة تربويّة، ويلعب دورًا متشابك الجوانب داخل تلك المهمة (تمحري، ٢٠١٦، حسين، ٢٠١٧).

وبناءً على أهمية الهوية المهنية في العملية التعليميّة والتّعَلُّيمة، ونظرا لدورها المحوري في التأثير في الممارسات التدريسية؛ فقد أُجْريت العديد من الدّراسات حول الهوية المهنية في مجالات وسياقات مختلفة، وفي تعليم اللغة سواءً أكانت لغة ثانية أم أجنبية (Pennington, M. C., & Richards, J. C, 2016; Xiong, T., & Xiong, X , 2017; Alshammari, 2011;

٢- دراسة الأيديولوجيا اللغوية Language ideology، والقناعات Beliefs، والإدراك المعرفي Language teacher cognition

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Wolfram & Schilling-Estes, 2006 ; Norton, B. & Toohey, K. 2002) ، إلا أنه لا يوجد دراسة – على حد علم الباحث – تتعلق بدراسة الهويّة المهنية في حقل تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية/ أجنبية، وعليه؛ فقد أسهمَ ذلك في إجراء هذه الدّراسة في حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ حيث جاءت في قسمين؛ نري، وتطبيقي؛ فاهتمَّ القسم النظري بموضوعات عدة تكشف بعض ما كتب عن الهوية المهنية، في حين اهتمَّ القسم التطبيقي بهوية معلمي اللغة العربية لغة ثانية، من حيث اكتشافها، وبيان اختلافها باختلاف الخبرة، والمؤهل العلميّ.

الإطار النّظريّ:

تعريف الهوية المهنيّة:

يعـدّ مفهـــــــــومُ هويّة المعــلم المهنيّة كغيره من المفاهيم التي أشكلت على كثير من المتخصصين في ميدان تعليم اللغة وتعلمها؛ حيث إنّه لا يوجد تعريف واضح ودقيق متفق عليه؛ ولعل السبب الرّئيس الذي أدى إلى هذه التّشعبات والآراء يرجع إلى تعدد الزوايا التي ينُظر من خلالها إلى هذا المفهوم؛ حيث يرى (Beijaard, D. 2004: 113) أنّ أغلب الباحثين في دراسة هوية المعلم المهنيّة سلّطوا الضوءَ على جوانب مختلفة.

ففي علم النّفس يعرفها (Ericson ,1972 مذكور في حسين، ٢٠١١: ٦٣) بأنّها إحساسُ الفرد بالتّجانس مع الذّات على مستوى الجسد والزّمن، وفي الميدان التربويّ والتعليميّ؛ عُرفت الهوية بأنها مفهوم المعلم وتصوراته عن ذاته، حيث يتحـــدد هـــذا المفهـــوم والتصـــور بالطريقـــة التـــي يُدرّس فيهـــا المعلـــم ويتطـــور ذاتيًـــا، إضافـــةً إلـــى اتجاهاتـــه نحـــو التغيـــرات التربويّـــة التـــي تحـــدث(Nias, 1989; Knowles, 1992، مذكورة في البقيعي، ٢٠١٤)، في حين يرى آخرون أنّ هويةَ المعلم المهنيّة تتركز على أدواره كدلالة على مفهوم الهوية المهنيّة، وإذا ما كانت هذه الهوية على علاقة بمفاهيم مثل: التأمل والتقييم الذاتيّ، التي تعتبر عوامل مهمة في تطور الهويّة المهنيّة,Copper & Olson 1996) مذكور في البقيعي، ٢٠١٤)، أما في حقل تعليم اللغة الثانية؛ فيشير(Pennington, M. C., & Richards, J. C. 2016: 6) في هذا السياق إلى أن هذا المفهوم يعد مفهومًا مترابطًا،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويختلف عن بقية السياقات، حيث إنه لا ينطوي على معرفة مهارات التّدريس فحسب، بل يتعلق ذلك بمعرفة ما يحمله المعلم عن اللغة، وعن السيـــــاق الذي تُدرَّس فيه، وهذا ما يؤكده (Xiong, T., & Xiong. 2017). الذي يرى أن الهوية المهنية ذات علاقة بالمواقف اللغوية، والهوية الاجتماعية، والسياق التعليمي.

تجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ معظمّ الباحثين مهما اختلفت السياقات والتوجهات يتفقون على أنّ الهويّة المهنيّة هي عملية مستمرة لدمج الجوانب الشخصيّة والمهنيّة في المعلم، استنادًا إلى تفسيراتهم لتفاعلهم المستمر في البيئة التي يعملون فيها، كما أنّ الهويّة المهنيّة تتمثل في مَنْ هو الفردُ، وما هي المعاني التي يمكن أنْ يحملها النّاس عن أنفسهم، وعن أعمالِهِم (Beijaard, D.et al, 2004: 113 Beijaard et al, 2000;).

وبإعادة النظر في التعريفات السابقة التي تناولها الباحثون لهذا المفهوم نجد أن هناك مكونين رئيسين للهوية المهنيّة؛ هما: الهوية المهنية الشّخصية، والهوية المهنية المؤسساتية، فالهوية الشّخصية هي شعور الفرد بنفسه كفرد، بما في ذلك الصورة الذهنيةSelf-image التي يحملها عن نفسه، والوعيّ الذاتي لديه Self-awareness التي يمكن استنباطها من القصص التي يرويها الفرد، وما يفهمها الآخرون (Richards, 2015) والصورة الذهنيّة للفرد والشّعور بالهويّة تعتمد على القيم والقناعات المتصلة بالكيفيّة التي يجب على النّاس اتباعها في تصرفاتهم أمام الآخرين، وهذا يعني أن الهوية الشخصية تتحدد وفقًا للسلوك المقبول أو السلوك المناسب، وهذا بدوره يشكّل صورة ذهنية تتيح للفرد مراقبة أدائه وتقييمه (الشويرخ، ١٤٣٨، Jarayapun, J. 2015 ; Pennington, M. C., & Richards, J. C. 2016).

أما الهوية المؤسساتية، فتتمثل في الهوية التي يبرزها المعلم في المؤسسة التي ينتمي إليها في لحظة ما أو مع مرور الزمن، وهي تقع ضمن المتطلبات السياقية التي تقيّد الفرد وسلوكياته، وتتيح له سلوكيات معينة. فهذه المتطلبات السياقية تحاول أن تكيّفَ السلوكيات المسموح بها داخل المؤسسة (الشويرخ، ١٤٣٨). ويرى Tsui (٢٠٠٣، مذكور في الشويرخ، ١٤٣٨) أن الهوية المؤسساتية مرتبطة بالحقائق الاجتماعيّة التي ترمز إلى الأدوار التي يلعبها المعلم،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذا الدور يبنى جوهريًا أثناء الخبرة التي يكتسبها المعلم من خلال اعتباره عضوًا في مجتمع المعلمين عن طريق انغماسه في مجتمعهم، أو من خلال ممارساته، ومواقفه الصفية التي تساعده على الحصول على معنى حقيقي لدور كمعلم. وعليه؛ فقد تتغير الهوية المهنية لدى المعلمين بناءً على سنوات الخبرة (البقيعي، ;Wada, 2016 2014).

وبناءً على ذلك؛ فقد اختلف الباحثون في كيفية قياس مفهوم الهوية عند الرّغبة في إجراء الدارسات الميدانية، حيث يقوم بعض الباحثين بربط مفهوم الهوية المهنية للمعلم بمفهوم تصور الذات، ويقوم آخرون بربط الهوية المهنية للمعلم بعملية تقييم الذات عند المعلم نسبة إلى التوقعات التي ينتظرها منه المجتمع ونظرة المجتمع له كمعلم، واهتم اتجاه ثالث لبعض الباحثين بدراسة الهوية المهنية للمعلم من خلال قياس مدى وعيه بالأدوار المطلوبة من المعلم داخل المؤسسة، ودعموا هذا التوجه بادعاء أن مفهوم الهوية المهنية للمعلم يرتبط بشكل خاص بمدى وعي المعلم بالأدوار المهنية المطلوبة منه والتي تميزه عن غيره (الرشيدي، ٢٠١٥ مذكور في حسين، ٢٠١٧).

وخلاصة القول، إن الهوية المهنية لدى معلمي اللغة تدل على كلّ ما يحمله المعلمون من أفكار مسبقة، وآراء وأيديولوجيات، وفلسفة، وتصورات حول اللغة، والطلاب، ومهنة التدريس، والسياق أو حول موقف معين، وتنشأ من خلال خبراتهم وتفاعلهم مع الآخرين، وقد تتغير مع مرور الوقت، فهي بناءً على ما سبق مصطلح يتسم بالديناميكية. ومن هنا يمكن تعريف الهوية المهنية في هذه الدراسة بأنها التصورات التي يحملها معلم اللغة العربية لغة ثانية عن نفسه، وعن اللغة في إطار مسؤولياته المهنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وعلاقته مع الأفراد الذين يشاركهم المسار المهني، وعلاقته بالمجتمع الذي يعمل فيه.

إن مفهوم الهوية المهنية -بناءً على ما سبق – مفهوم متداخل مع بعض المفاهيم المعرفيّة؛ كالأيدولوجيا اللغوية، والمعارف التدريسية وغيرهما. وعليه؛ فمن الضرورة بمكان تحديد الخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم عن بقية المفاهيم ذات الصلة به.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خصائص هوية المعلم المهنيّة:

- هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أنّ هناك مجموعة من الخصائص التي تتميز بها هوية المعلم المهنية، وتميزها عن غيرها؛ وتتلخص في التالي:
- تتسم الهوية بأنها ظاهرة ديناميكية غير ثابتة؛ فقد تكون ظاهرة متعددة ومتحولة ومتصارعة (Alshammari, 2011)
- الهوية ليست مفصولة عن السياق، بل هي متقوقعة في السياق الاجتماعي، والثقافي، والسياسي، والمؤسساتي، وهذا ما يؤكده تمحري (٢٠١٦) أنّ الهويّة هي انعكاس للتنشئة والتربية، ويشير الشويرخ (١٤٣٨: ٢٣٢) إلى أنه من الضرورة بمكان التفريق بين الهوية المعينة المفروضة، على الفرد من قبل الآخرين، والهوية المزعومة التي يدعي الفرد أنها هويته.
- الهوية تبنى وتناقش من خلال اللغة والخطاب اللغوي، وتتشكل في بداية فترة الدراسة في الكليات ومعاهد إعداد المعلم، وما يكتسبه من مهارات وخبرات وتجارب، وعليه؛ يمكننا النظر إلى الهوية في بداية الأمر باعتبارها مجموعة من الخصائص والصفات المرتبطة بشخص ما مقارنة بمدارك وخصائص الآخرين، وتعتمد أبعاد الهوية في تشكل أسس هذه المدارك على الفروق بين الناس التي لها قيم اجتماعية ومعان ضمن الثقافات البشرية بما في ذلك الخصائص الجسدية والقدرات والمهارات (مثل الخصائص الشخصية، والقدرات، والمواهب الخاصة) والمواضع الاجتماعية(مثل المهنة، والمكانة الاجتماعية، والاقتصادية)، والعلاقات والانتباه لمجموعات معينة (الشويرخ، ١٤٣٨ Pennington, M. C., & Richards, J. C. 2016;).
- الهوية تعكس النشاط الذي يتموضع فيه الفرد؛ فعلى سبيل المثال، يفترض الفرد الذي ينتمي لمهنة التدريس أن هوية المعلم في دخول الصف، وتبنى هوية الزملاء في غرفة المعلمين، وربما هوية الأب في المنزل (الشويرخ، ١٤٣٨: ٢٣٢)..

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تشكّل هويّة المعلم وتغيرها:

تشير عمليّة تشكّل هويّة المعلم إلى ما تمّ اكتسابه من تصوّر عن مهنة التعليم أثناء فترة التعلّم. ويتم ذلك من جانبين؛ الأول من خلال ملاحظة الطلاب للمعلمين، وهي ما يسميه (Lortie 1975) بالتلمذة بالملاحظة (Apprenticeship of observation). وتعني مراقبة الطلاب للمعلمين أثناء التدريس. ومن خلال هذه الملاحظة؛ فإنّ كثيرًا من المفاهيم سوف ترسخ لدى كثير من المتعلمين أثناء هذه الفترة حتى دخوله للمرحلة الجامعيّة؛ حيث إن كثيرًا من الطلاب سوف تنمو لديهم صورة عن التدريس اسْتنبطت من خلال بعض المعلمين، وطرق تدريسهم، وتتطور هذه الصور في أذهانهم إلى أن تصبح هوية مهنية للمعلم (عسيري، ١٤٣٨: ٤٥، حسين، ٢٠١٧)، وتعرف هذه العملية باسم عملية تعلم التّدريس (Learning to teach)، وهي تمثل الوقت الذي يبدأ فيه المعلم ببناء صورة ذهنيّة شخصيّة لمعنى المعلم، وهي من المفاهيم الأساسية في الهوية المهنية (الشويرخ، ١٤٣٨).

الثاني من خلال نظرية مجتمعَ الممارسة 3Community of practice)، ويقصد منها أن أعضاء مجتمع ما يتشاركون الاهتمام بمهنةٍ واحدة؛ ثم يتطور هذا الاهتمامُ داخل الجماعة بشكل طبيعيّ في مجال معين إلى أن يصبح هويةً مهنيةً لدى الفرد والجماعة المشتركة (Clarke 2008 مذكور في Sarani, A., & Najjar, R. 2013)

ودراسة الهوية المهنية مذهب علميّ يهدف إلى دراسة هذا المفهوم، ومدى تأثيره في الممارسات التدريسية ومدى تأثره بالسياق عن طريق منهجيات بحثية مختلفة سواءً أكانت كميّة أو نوعيّة تخضع لأسس البحث العلميّ ومعاييره، وعليه؛ فقد أجريتْ دراسات مختلفة تبين مدى تشكّل الهوية المهنية وتغيرها؛ وعلاقتها بالسياق الذي ينتمي إليه الفرد. ونظرًا لكون هذه الدراسة ميدانية، فسيتحدث الباحث عن الدراسات التي تناولت هذا المفهوم من جانبين:

٣- تنسب نظرية مجتمع الممارسة إلى Lave & Wenger ، ويُعد التعلم المكوّن الأساس لهذا المجتمع، وذلك من خلال رغبة كل فرد إلى تعلم ما يعمله المشاركون له في المهنة، وقد طبقت هذه النظرية في ميدان تعليم اللغة الثانية وتعلمها في السنوات العشر الأخيرة، حيث يتعلم المشاركون كيفية التحديث والتصرف (Sarani, A., & Najjar, R. 2013)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجانب الأول: دراسات تناولت الهوية المهنية ومصادر تشكلها في التعليم العام:

تعددت الدراسات التي تناولت الهوية المهنية في التعليم العام، حيث ذكرت كثير من الدراسات أن الخبرة تلعب دورًا محوريًا في تشكل الهوية المهنية، ومنها دراسة (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. 2000) للكشف عن مدى تشكل الهوية المهنية للمعلمين وتغيرها بعد اكتساب خبرة ميدانية في سياق التعليم، وقد استخدم الباحث استبانةً لاستكشاف الطريقة التي يرى بها المعلمون أنفسَهم خبراءَ موضوعيين، وخبراءَ في مجال التدريس.

وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هويتهم المهنية تتكون من مزيج من الخبرات المتميزة، حيث إن معظم التصورات الحالية للمدرسين عن هويتهم المهنية تشير إلى أنهم بعيدون عن تصوراتهم السابقة عن الهوية المهنية خلال بداية فترة عملهم، وأنه أصبح لديهم خبرات متنوعة ورؤية مختلفة للهوية المهنية، وهذا ما تشير إليه دارسة كل من (Ibarra, 1999 Sachs, 2001;) التي ترى أن تشكل الهويّة المهنيّة للمعلم يجب أن يكون من خلال مرور المعلم بتجربة ميدانية واضحة تؤثر في هويته المهنية، وليس بمجرد تخرجه وحصوله على المؤهل العلمي.

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن هناك دراسات تشير إلى أن العلاقات الاجتماعية، والمؤسسة التي ينتمي إليها الفرد تعد من المصادر المهمة في تشكل الهوية المهنية، فعلى سبيل المثال قامت أمينة (٢٠١١) بدراسة نوعيّة للكشف عن مصادر ومكونات بناء الهوية المهنية للأستاذ الجامعي، والتعرف على التميز والتعريف بالذات، كما هدفت إلى رصد واقع العلاقات السوسيومهنية التي يبنيها الأستاذ الجامعي في محيط عمله على اعتبار أنها من بين مكونات هويته المهنية، وخلصت نتائجها إلى أنّ المصدرَ الأساسيّ للهويّة المهنية للأستاذ الجامعيّ هو الثقافة التنظيمية للجامعة (هوية مؤسساتية) والتي ترجع أساسًا إلى الثقافة المجتمعيّة، وهذا ما يؤكده (Zaid 2008) الذي يرى أن الواقع والبيئة والعوامل المختلفة هي التي تؤثر في هوية المعلم المهنية.

من جانب آخر هناك دراسات تشير إلى قياس مدى العلاقة بين الهوية المهنية وبعض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتغيرات؛ فعلى سبيل المثال قام البقيعي (٢٠١٤) بدراسة للتحقق من هوية المعلمين ومدى علاقتها باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، والتي أسفرت نتائجها عن وجود اختلاف في الهوية المهنية يعزى لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي وذلك لصالح الإناث، ولصالح مؤهل البكالوريوس، وعدم وجود اختلاف فيها يعزى لاختلاف الخبرة التدريسية، أما دراسة عجوة (٢٠١٧) ودراسة حسين (٢٠١٧) فقد أثبتت نتائجها أن الهوية المهنية لا علاقة لها باختلاف الجنس.

الجانب الثاني: دراسات تناولت الهوية المهنية في حقل تعليم اللغة وتأثرها وتأثيرها ببعض المتغيرات:

لقي مفهوم الهوية المنهية اهتمام كثير من الباحثين في حقل تعليم اللغة في السنوات الأخيرة؛ حيث أجرى(Chen 2009) دراسة على خمسة معلمين للغة الإنجليزية الملتحقين ببرنامج الدكتوراه في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة مدى تأثير خبراتهم، والعوامل الاجتماعية والثقافية في هوياتهم المهنية، والتي أثبتت نتائجها أن هويات المعلمين تتأثر بعوامل مختلفة؛ كالثقافة، والخبرة، وهذا ما تؤكده نتائج الدراسة التي قام بها (Wada 2016) حول الأسباب التي تؤدي إلى تطور هوية معلمي اللغة الإنجليزية في اليابان في منتصف الخبرة التدريسية ونهايتها. وقد طبق الباحث دراسته على ثمانية من معلمي اللغة الإنجليزية في اليابان عن طريق استعمال أدوات عدة Triangulation وهي؛ المقابلة، والزيارات الصفية، والمحادثة الإلكترونية والوثائق.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن أفراد عينة الدراسة يسعون إلى تطوير هويتهم المهنية، وذلك من خلال الاتساق بين ما يعتقدون أهميته وما يرغبون أن يكونوا عليه، كما أثبتت نتائج الدراسة أن الخبرة تلعب دورًا هامًا في هويتهم المهنية، حيث أسهم وعيهم وخبرتهم في دفعهم إلى التفكير إلى التغيير. كما قام(Pennington, M. C., & Richards, J. C 2016) بدراسة مشابهة للكشف عن هوية معلم اللغة الإنجليزية، ومدى تطورها، والتي أثبتت نتائجها دور الخبرة والسياق في ذلك أيضا. أما (Xiong, T., & Xiong, X 2017) فقد قام بدراسة مسحية عن طريق الاستبانة للكشف عن مدى العلاقة بين هوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية وغير المتخصصين في تدريسيها، وقد أثبتت النتائج أن هناك ارتفاعًا في مستوى الهوية المهنية يعود للمتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية خلافًا لغير المتخصص.

من جانب آخر قامت (Alshammari 2011) بدراسة نوعية من أجل استقصاء المواقف والاتجاهات التي تؤثر في هويات معلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً في تدريسها باعتبارها لغة عالمية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية لديهم تصورات مختلفة فيما يتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة عالمية، كما اتفقت غالبية آراء المبحوثين على فوائد استعمال اللغة الإنجليزية في التواصل العالمي، في حين أن هناك بعض المعلمين لازالوا في صراع حول تحديد الهويّة المهنيّة فيما يتعلق بتدريس اللغة الإنجليزيّة باعتبارها لغة عالمية. وهذا يدل على أنّ هناك عوامل مختلفةً في تكوين الهويّة المهنيّة لدى معلمي اللغة لغة ثانية/ أجنبية.

مما سبق، يلحظ أن الهوية المهنية للمعلم هي عملية معقدة وغير متناسقة، وتتشكل من عدة مكوّنات مختلفة؛ قد تكون واضحة؛ كالخبرة، والمؤسسة، والتخصص، والثقافة المجتمعيّة، أو قد تكن غامضة عند تكوينها، كالعوامل الشخصية، وقد تكون متصارعة (Alshammari 2011) ، كما كشفت جميع الدراسات السابقة عن مدى تأثير هوية المعلمين المهنية في سلوكيّات المعلم وأسلوبه التدريسيّ، وفي مستوى التحصيل الأكاديميّ للطلاب، وتأثرها وتأثيرها بالسياق، بل أشارت بعض الدراسات إلى أنّ لها تأثيرًا عميقًا في المعلم طوال فترة حياته المهنية (Borg, 2003، عسيري، ١٤٣٨)، إلا أنّ جميع الدراسات السابقة التي أجريت حول هذا المفهوم لم تتناول الهوية المهنية في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ولم تتناول أية دراسة مدى تأثر الهوية المهنية وتأثيرها في السياق وفي سلوكيات معلمي اللغة العربية لغة ثانية، لذا، يمكننا إيجاز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. أنها تقدم مؤشرات لواقع الهوية المهنيّة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية خاصة في ظل ندرة الدراسات العربية والمحليّة التي تناولت هذا المفهوم بالبحث والدّراسة، كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين واقع المعلمين أنفسهم، بحيث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يصبحون أكثر إدراكًا لهويتهم المهنيّة، مما يعود بالأثر الجيّد في تحسين أدائهم وواقعهم التدريسيّ في تعليم اللغة العربية.

٢. قد تسهم في تنظيم العمليّة التعليميّة والتعلّميّة ميدان تعليم اللغة العربية وتسهيلها، وفي إدارة الموقف الصّفيّ، وفي الإستراتيجيات التي يستخدمها معلم اللغة العربية لغة ثانية أثناء الموقف التعليميّ، وفي السلوك التعليميّ ككل (أمينة، ٢٠١١، عجوة، ٢٠١٧، البقيعي، ٢٠١٤).

الدّراسة:

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

الكشف عن مستوى الهويّة المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية.

التّعرف على الاختلافات في مستوى الهويّة المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية في عينة الدّراسة وفقًا لاختلاف سنوات الخبرة، والمؤهل العلميّ.

أسئلة الدّراسة:

تسعى هذه الدراسة للكشف عن إجابة التّساؤلات التّالية:

ما الهويّة المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية؟

هل هناك اختلاف في مستوى الهوية المهنيّة بين استجابات معلمي اللغة العربيّة يعود لاختلاف سنوات الخبرة؟

هل هناك اختلاف في مستوى الهوية المهنية بين استجابات معلمي اللغة العربيّة يعود لاختلاف المؤهل العلميّ؟

مجتمع الدراسة وعينتها:

أجريت هذه الدراسة على معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، الذين يُدرِّسون في قسم الإعداد اللغويّ في البرنامج اللغويّ المكثف وغير المكثف خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/ ١٤٤٠ والبالغ عددهم اثنين وثلاثين معلمًا من جنسيات عربية مختلفة، ويحملون مؤهلات مختلفة بدءًا بدرجة البكالوريوس وانتهاءً بدرجة الدكتوراه. كما أنهم يختلفون في نوعية تخصصهم اللغويّ، فبعضهم يحمل مؤهلات عالية في اللغويات النّظريّة بفروعها المختلفة، وآخرون يحملون مؤهلات عالية أيضا في اللغويات التطبيقيّة بفروعها المختلفة من جامعات مختلفة داخل الوطن العربي وخارجه. وقد بلغ عدد الذين قاموا بتعبئة الاستبانة ستة وعشرين معلمًا للغة العربية تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية من مجتمع الدّراسة، وقد اشتملت العينة على جميع أفراد المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣ – ١)

توزيع عينة الدراسة وفق معلوماتهم العامة

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الرتبة العلمية	مدرس لغة	٢	٧,٧
	معيد	١	٣,٨
	محاضر	٦	٢٣,١
	أستاذ مساعد	١٣	٥٠,٠
	أستاذ مشارك	٣	١١,٥
	أستاذ	١	٣,٨

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣	١١,٥
	ماجستير	٦	٢٣,١
	دكتوراه	١٧	٦٥,٤
عدد سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٦	٢٣,١
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١١	٤٢,٣
	من ٢٠ سنة فأكثر	٩	٣٤,٦
المجموع		٢٦	١٠٠,٠

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهدف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها؛ اتَّبع الباحث المنهج المسحيّ (الوصفي)؛ لأنه يتفق وطبيعة الدراسة ويحقق أهدافها، حيث يتميز بجمع معلومات من عدد كبير عن طريق الحصول على المعلومات من خلال عينة عشوائية تمثل مجتمع الدراسة (رجب، ١٤٢٤).

أداة الدراسة:

بما أنّ هذه الدراسة تسعى إلى اكتشاف مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ فقد اختيرت الاستبانة أداة لجمع البيانات على اعتبار أنها من أنسب الأدوات التي يمكن تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة، كما أنها قد تساعد في الكشف عن الجوانب الخفية التي يحملها معلمو اللغة العربية لغة ثانية عن تعليم اللغة العربية؛ وذلك لانعدام المواجهة بين الباحث والمبحوث، مما يتيح له حرية الاختيار بناءً على ما يراه بعيدًا عن أي تأثيرات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد مرّ تصميم هذه الأداة بعدة مراحل، كانت على النّحو التالي:

المرحلة الاستطلاعية: أجرى الباحث ثلاث مقابلات مفتوحة مع ثلاثة من الأستاذة المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية؛ وذلك لاستكشاف مجموعة من العبارات لتكون مساعدة في إعداد محاور الاستبانة وبنودها، وقد تمّ سؤالهم سؤالاً عامّا عن تعليم اللغة العربية لغة ثانية وتعلمها، وعن الأسباب التي دفعتهم إلى تعلم اللغة الثانية وتعليمها، وقد كتب الباحث جميع الأسباب والدوافع والانطباعات التي عبر عنها الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلة.

مرحلة العودة إلى أدبيات الدراسة: حيث قام الباحث بمسح للدراسات التي تناولت الهوية المهنية؛ ومنها (الشويرخ ، ١٤٣٨ ، البقيعي ، Beijaard, D Meijer, P. C., & 2014 Verloop, N, 2004 ; Xiong, T., & Xiong, X. 2017. ; Wada, 2016; Richards, J; 2015;)، وكذلك قام بمراجعة دقيقة لعدد من الاستبانات التي استخدمها الباحثون في الكشف عن هوية المعلمين المهنية وقناعاتهم ومعارفهم التدريسية؛ كدراسة عجوة (٢٠١٧) ودراسة البقيعي (٢٠١٤) ودراسة أمينة (٢٠١١) ودراسة تمحري (٢٠١٦)، ودراسة (Xiong, T., & Xiong, X2017)؛ ثم أجرى بعض التعديلات والإضافات والتغييرات؛ كي تتناسب وطبيعة الدراسة الحالية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وبناءً على ذلك تم تحديد محاور الاستبانة في ثلاثة محاور هي؛ محور دوافعهم نحو التعلم والتعليم، ومحور التعلم والتعليم، وأخيرًا محور النمو المهني والشراكة المجتمعية.

وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأوليّة من جزأين رئيسين؛ الأوّل يتضمن المعلومات الأساسيّة لمجتمع الدّراسة؛ كالاسم، والمرتبة، والمؤهل العلميّ، والتخصص الدقيق، في حين اشتمل الجزء الثاني من الاستمارة على سبع وثلاثين عبارة تمثل هوية معلمي اللغة العربية لغة ثانية، وفق المحاور المشار إليها سابقا، وذلك وفق مقياس لايكرت Likert ذي الخمسة خيارات (موافق وبقوة، موافق، موافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق مطلقا).

وللتأكد من صلاحية الأداة للتطبيق؛ فقد أجرى الباحث عملية قياس صدق الأداة وثباتها؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وكانت على النحو التالي:

صدق الأداة:

تم إجراء اختبار الصدق للأداة عن طريق:

الصدق الظاهريّ:

عرضت الاستبانة على أربعة من الأساتذة المتخصصين في اللغويّات التطبيقيّة، وتعليم اللغات العربيّة والإنجليزيّة، وذلك لاستيضاح آرائهم المختلفة حول مدى ملاءمة العبارة لقياس ما وضعت له، وأهميتها أو عدم أهميتها، ووضوح صياغتها، أو عدم وضوحها، وانتمائها للمحور أو عدم انتمائها. وقد اتفقت جميع آراء المحكمين على صلاحية الأداة للتطبيق وتباينت آراؤهم في عبارات الاستبانة، من حيث الصياغة اللغوية، وحذف بعض العبارات أو دمجها. وفي ضوء ذلك قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، وبالتالي؛ أصبحت الاستبانة تضم خمسا وثلاثين عبارة بدلًا من سبع وثلاثين.

صدق الاتساق الداخلي:

نظرًا لصغر عينة الدّراسة؛ فقد قام الباحث بالتّأكد من صلاحيّة محاور الاستبانة من خلال معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور استبانة الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد تبيّن أنّ جميع محاور الاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى الثقة المألوف (٠٫٠١) كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (٣ – ٢)

معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
دوافع التعلم والتعليم	٠٫٨٧٠٨
التعلم والتعليم	٠٫٨٢٨٨
النمو المهني والشراكة المجتمعية	٠٫٨٧١٩

دالة عند مستوى ثقة ٠٫٠١

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذا يدل على صدق استبانة الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية.

ثبات الأداة:

أما ثبات الأداة؛ فقد تم حسابه من خلال اختبار ثبات الاستبانة على مرحلتين هما:

ثبات الإعادة (اختبار وإعادة اختبار)

وقد تمّ في هذه الخطوة تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من خمسة معلمين، طُلِبَ منهم كتابة أسمائهم على الاستبانة؛ لأتمكن من إعادة نفس الاستبانة إلى نفس الأستاذ الذي وُزعت عليه سابقًا. وقد تمّ إعادة الاستبانة لنفس العينة التي اختيرت بعد مضي أسبوعين. بعد ذلك، تم حساب معامل الارتباط لحساب الثبات بواسطة سبيرمان لمعامل الارتباط، وتبيّن أن معامل الارتباط لدرجات الثبات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني بلغ (٠,٨٠) وهو معامل ثبات دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

معاملات ثبات ألفاكرونباخ

استخدم الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة؛ حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات الاستبانة أيضًا، وصلاحيتها للتطبيق، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (٣-٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
دوافع التعلم والتعليم	١١	٠,٦٤
التعلم والتعليم	١٤	٠,٦٥
النمو المهني والشراكة المجتمعية	١٠	٠,٨٢
الثبات الكلي للاستبانة	٣٥	٠,٨٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحليل الدراسة:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في وصف استجابات عينة الدّراسة إزاء محاور الاستبانة وبنودها. كما استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بقوة=٥، موافق=٤، إلى حد ما=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق مطلقاً=١)، ثم تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التّصنيف التالي:

جدول رقم (٣- ٤)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بقوة	٤,٢١ - ٥,٠٠
موافق	٣,٤١ - ٤,٢٠
إلى حد ما	٢,٦١ - ٣,٤٠
لا أوافق	١,٨١ - ٢,٦٠
لا أوافق مطلقاً	١,٠٠ -١,٨٠

إضافةً إلى ذلك؛ فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية لبيان الاختلاف بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، فاستخدم الباحث اختبار كروسكال-ويلز لبيان الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية باختلاف الخبرة وباختلاف المؤهل العلمي، كما تمّ استخدام نتائج اختبار مان-وتني لتوضيح مصدر الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية باختلاف المؤهل العلمي في محور النمو المهني والشراكة المجتمعية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج:

الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية في عينة الدراسة.

استُخدِمت التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعياريّة لكلّ عبارة مرتبة ترتيبًا تنازليًا وفق المتوسط الحسابيّ، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٤ - ١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية

م	العبارة موافق بقوة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً				
١١	أجد المتعة في التعامل مع غير الناطقين بالعربية.	ت	٢٢	٣				٤,٨٨	٠,٣٣	١
		٪	٨٨,٠	١٢,٠						
١٧	مراعاة الجوانب النفسية من الأمور الضرورية في هذا التخصص.	ت	٢٣	٣				٤,٨٨	٠,٣٣	١
		٪	٨٨,٥	١١,٥						
٢٦	التزم بأخلاقيات مهنة التعليم بشكل عام	ت	٢٤	١	١			٤,٨٨	٠,٤٣	١
		٪	٩٢,٣	٣,٨	٣,٨					
٤	أكملت دراساتي العليا في هذا المجال لكي أزيد من اطلاعي على هذا التخصص.	ت	٢٣	٢	١			٤,٨٥	٠,٤٦	٤
		٪	٨٨,٥	٧,٧	٣,٨					
٢٧	أقوم بخلق علاقات ودية إيجابية مع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، ومع زملاء المهنة.	ت	٢٣	٢	١			٤,٨٥	٠,٤٦	٤
		٪	٨٨,٥	٧,٧	٣,٨					
١٥	ينبغي على المعلم الأخذ بعين الاعتبار مستوى متعلم اللغة الثانية/ الأجنبية.	ت	٢٢	٣	١			٤,٨١	٠,٤٩	٦
		٪	٨٤,٦	١١,٥	٣,٨					
١٨	أثناء تعليمي للغة العربية لغير الناطقين بالعربية أمنحهم حرية التعبير عن أفكارهم.	ت	٢٠	٦				٤,٧٧	٠,٤٣	٧
		٪	٧٦,٩	٢٣,١						

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة موافق بقوة		درجة الموافقة موافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٩	أعطي الطلاب فرصًا كبيرة وأقوم بتوجيههم لممارسة اللغة خارج الصف.	ت	٢٠	٦				٤,٧٧	٠,٤٣	٧
		٪	٧٦,٩	٢٣,١						
٣	بدأت بدراسة هذا التخصص على اعتبار أنه من ضمن اهتماماتي العلمية.	ت	١٩	٧				٤,٧٣	٠,٤٥	٩
		٪	٧٣,١	٢٦,٩						
٢٩	أرى أنه من الضرورة بمكان عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية.	ت	١٩	٧				٤,٧٣	٠,٤٥	٩
		٪	٧٣,١	٢٦,٩						
٢٤	أوظف التواصل غير اللفظي (لغة الجسد) في المستويات المبتدئة في تعلم اللغة.	ت	٢٢	٢	١	١		٤,٧٣	٠,٧٢	٩
		٪	٨٤,٦	٧,٧	٣,٨	٣,٨				
١٦	التخطيط والتنظيم من أساسيات التدريس التي أقوم بها في هذا التخصص.	ت	١٩	٦	١			٤,٦٩	٠,٥٥	١٢
		٪	٧٣,١	٢٣,١	٣,٨					
١٣	اهتم بالتعليم المتمركز على الطالب، وأمنحهم وقتاً للتفكير.	ت	١٧	٩				٤,٦٥	٠,٤٩	١٣
		٪	٦٥,٤	٣٤,٦						
٢٢	أوظف المدخلات اللغوية بشكل جيد قبل التركيز على مخرجات الطالب اللغوية.	ت	١٨	٧	١			٤,٦٥	٠,٥٦	١٣
		٪	٦٩,٢	٢٦,٩	٣,٨					
٢٨	أشجع على عقد دورات قصيرة لأغراض خاصة لغير الناطقين بالعربية.	ت	١٨	٥	٣			٤,٥٨	٠,٧٠	١٥
		٪	٦٩,٢	١٩,٢	١١,٥					
٣٠	أوطد العلاقة بأعضاء المجتمع المحلي.	ت	١٦	٧	٢			٤,٥٦	٠,٦٥	١٦
		٪	٦٤,٠	٢٨,٠	٨,٠					
٣٤	أقرأ كثيرًا أدبيات تعليم اللغات حتى يتسنى لي الحصول على أحدث الدراسات في هذا الميدان.	ت	١٥	٩	٢			٤,٥٠	٠,٦٥	١٧
		٪	٥٧,٧	٣٤,٦	٧,٧					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة موافق بقوة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً				
٦	كانت دراسة البكالوريوس هي المفتاح الذي انطلقت منه لدراسة اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات.	ت	١٨	٥	٢		١	٤,٥٠	٠,٩٥	١٧
		٪	٦٩,٢	١٩,٢	٧,٧		٣,٨			
٢١	أوظف أدوات وإستراتيجيات التقويم لتحسين عملية تعلم اللغة.	ت	١٤	١٠	١	١		٤,٤٢	٠,٧٦	١٩
		٪	٥٣,٨	٣٨,٥	٣,٨	٣,٨				
٢٣	أعمل بروح الفريق داخل معهد تعليم اللغة العربية.	ت	١٦	٦	٣	١		٤,٤٢	٠,٨٦	١٩
		٪	٦١,٥	٢٣,١	١١,٥	٣,٨				
٣٣	أعمق العلاقة المشتركة بين متعلمي اللغة العربية والثقافة المجتمعية.	ت	١٢	١١	٢	١		٤,٣١	٠,٧٩	٢١
		٪	٤٦,٢	٤٢,٣	٧,٧	٣,٨				
٣١	أستخدم أساليب متنوعة لتقييم أدائي التدريسي.	ت	١٣	٩	٣		١	٤,٢٧	٠,٩٦	٢٢
		٪	٥٠,٠	٣٤,٦	١١,٥		٣,٨			
١٢	أشجع الطلاب على البحث عن المعلومة في المراجع الخارجية.	ت	١٢	١١	١	١	١	٤,٢٣	٠,٩٩	٢٣
		٪	٤٦,٢	٤٢,٣	٣,٨	٣,٨	٣,٨			
٥	بدأت بدراسة هذا التخصص، وذلك لما أشاهده من إقبال على تعلم اللغة العربية.	ت	١٥	٥	٣	٣		٤,٢٣	١,٠٧	٢٣
		٪	٥٧,٧	١٩,٢	١١,٥	١١,٥				
٣٢	أضع مؤشرات أداء لكل فصل دراسي أقوم بتدريسه بناءً على المادة التي أقوم بتدريسها.	ت	١٠	٨	٧	١		٤,٠٤	٠,٩٢	٢٥
		٪	٣٨,٥	٣٠,٨	٢٦,٩	٣,٨				
٢٥	أشجع متعلمي اللغة العربية على التواصل الرقمي فيما بينهم عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.	ت	١٢	٧	٤	١	٢	٤,٠٠	١,٢٣	٢٦
		٪	٤٦,٢	٢٦,٩	١٥,٤	٣,٨	٧,٧			
٢٠	الكتابة والقراءة من أهم المهارات التي أقوم بتدريسها.	ت	١٠	٨	٦	١	١	٣,٩٦	١,٠٨	٢٧
		٪	٣٨,٥	٣٠,٨	٢٣,١	٣,٨	٣,٨			
٩	اهتمامي بالثقافات المختلفة هي التي دفعتني لدخول هذا التخصص.	ت	٧	٩	٧	١	٢	٣,٦٩	١,١٦	٢٨
		٪	٢٦,٩	٣٤,٦	٢٦,٩	٣,٨	٧,٧			

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	العبارة موافق بقوة		درجة الموافقة موافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	من ضمن الأسباب التي دفعتني لهذا التخصص هي أنني تعاملت مع غير الناطقين بالعربية داخل بلدي وخارجه.	ت	٦	٨	٩		٣	٣,٥٤	١,٢١	٢٩
		٪	٢٣,١	٣٠,٨	٣٤,٦		١١,٥			
١	بدأت بدراسة تخصصي لكي أصبح معلمًا لغير الناطقين بالعربية.	ت	١١	٤	١	٥	٥	٣,٤٢	١,٦٥	٣٠
		٪	٤٢,٣	١٥,٤	٣,٨	١٩,٢	١٩,٢			
٣٥	أشارك في مؤتمرات وندوات محلية وخارجية تخص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	ت	٨	٦	٤	٤	٤	٣,٣٨	١,٤٧	٣١
		٪	٣٠,٨	٢٣,١	١٥,٤	١٥,٤	١٥,٤			
٢	بدأت بدراسة تخصصي لأن هناك فرصة وظيفية في هذا المجال.	ت	٧	٦	٤	٥	٤	٣,٢٧	١,٤٦	٣٢
		٪	٢٦,٩	٢٣,١	١٥,٤	١٩,٢	١٥,٤			
١٤	أركز كثيراً على الكتاب أثناء شرح الدرس.	ت	٤	٧	٨	٥	٢	٣,٢٣	١,١٨	٣٣
		٪	١٥,٤	٢٦,٩	٣٠,٨	١٩,٢	٧,٧			
٧	هناك أسباب دينية في المقام الأول دفعتني لدخول مهنة التعليم في هذا المجال.	ت	٥	٨	٣	٣	٦	٣,١٢	١,٥١	٣٤
		٪	٢٠,٠	٣٢,٠	١٢,٠	١٢,٠	٢٤,٠			
١٠	اطلاعي على الدراسات الإنجليزية هي التي دفعتني لكي اهتم بتعليم اللغة العربية لغة ثانية.	ت	٦	٣	٥	٤	٨	٢,٨١	١,٥٨	٣٥
		٪	٢٣,١	١١,٥	١٩,٢	١٥,٤	٣٠,٨			
	المتوسط* العام							٤,٢٧	٠,٣٨	

تبيّن من الجدول السّابق أنّ إجماليّ قيمة المتوسط الحسابيّ العام لعبارات الاستبانة (الهوية المهنية) بلغ (٢٧ , ٤) مجتمعة في محاورها الثلاثة (دوافع التعلم والتعليم، التعلم والتعليم، النمو المهني والشراكة المجتمعية)، وهو متوسط حسابيّ أتى ضمن فئة «موافق وبقوة»، وقد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أتت جميع عبارات الاستبانة موزعة بين متوسط حسابيّ «موافق وبقوة»، و«موافق» و «إلى حد ما» دون أنْ يكون هناك متوسط حسابي ضمن «فئة» «لا أوافق» و «لا أوافق مطلقا» وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي. أي أن جميع أفراد عينة الدراسة يوافقون بقوة، ويوافقون، ويوافقون إلى حد ما على جميع عبارات الاستبانة (الهوية المهنية). وقد وزَّع الباحث نتائج الإجابة عن هذا السؤال إلى ثلاثة أقسام حسب درجة موافقة عينة الدراسة عليها على النحو التالي:

١-كشفت نتائج الاستبانة أنّ هناك (٢٤) عبارة أتت ضمن فئة «موافق وبقوة» حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٢٣ -٤,٨٨)، ويمكن تقسيمها حسب محاور الدراسة إلى ما يلي:

أوّلاً: محور دوافع التعلم والتعليم؛ يتضح أن هناك دافعين لدى عينة الدراسة ضمن فئة» موافق وبقوة»، هما: دافع اهتمام غير مرتبط بطلب الحصول على وظيفة؛ مثل: رأى ٨٨٪ من أفراد عينة الدراسة أن الذي دفعهم إلى هذا التخصص هو أنهم يجدون المتعة في التعامل مع غير الناطقين بالعربية بمتوسط حسابي بلغ ٤,٨٨، كما رأى ٨٥٪ أنهم أكملوا دراساتهم العليا لكي يزيدوا من الاطلاع على هذا التخصص، ورأى ٧٣٪ أن هذا التخصص يعتبر من ضمن اهتماماته العلمية. في حين رأى نصف أفراد العينة أن الدافع لتعلم اللغة العربية وتعليمها هو دافع خارجي، مادي، إما بسبب تخصصه في البكالوريوس، حيث رأى ٦٩٪ أن تخصص البكالوريوس هو الذي دفعه لتعليم اللغة العربية وتعلمها، أو يكون الدافع رغبةً في الحصول على وظيفة من خلال ما شاهده من إقبال على تعلم اللغة العربية لغة ثانية على المستوى الدولي٥٧٪.

شكل رقم ٤-١ نسبة دوافع التعلم والتعليم لدى عينة الدراسة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيًا: محور التعلم والتعليم؛ مما لا شك فيه أن تعليم اللغة الثانية وتعلمها يخضع لأمور مختلفة لغوية، ونفسية واجتماعية، وعليه فقد رأى ما نسبته ٥ ,٨٨٪ أهمية الجوانب النفسيّة في هذا التخصص، وأهمية الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم بشكل عام، حيث أتت هاتان العبارتان بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٨٨).

كما أن هناك عبارتين أتت بمتوسط حسابي بلغ (٤,٨٥) وقد نصت هاتان العبارتان على أن ٥ ,٨٨٪ يقومون بخلق علاقات ودية إيجابية مع متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومع زملاء المهنة. كما يرى ٦ , ٨٤٪ أنه ينبغي على المعلم الأخذ بعين الاعتبار مستوى متعلم اللغة الثانية/ الأجنبية، حيث بلغ متوسطها الحسابي عند (٤,٨١). هناك أيضًا عبارتان أتت بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٧) وتتلخص في (١) أن ٩ , ٧٦٪ يمنحون الطلاب حرية التعبير عن أفكارهم، (٢) ويعطونهم أيضا فرصًا كبيرة لممارسة اللغة خارج الصف، وهذا يشير إلى أهمية ممارسة اللغة داخل الصف وخارجه، وأهمية لغة الجسد، حيث يرى ٦ , ٨٤٪ أنهم يوظفون التواصل غير اللفظي (لغة الجسد) في المستويات المبتدئة في تعلم اللغة.

تجدر الإشارة إلى أن بعض أفراد عينة الدراسة يرون «أن التخطيط والتنظيم من أساسيات التدريس التي يقوم بها في هذا التخصص(٤,٦٩)، وأنهم يهتمون بالتعليم المتمركز على الطالب للتفكير(٤,٦٥)، كما يوظفون المدخلات اللغوية بشكل جيد قبل التركيز على مخرجات الطالب اللغوية(٤,٦٥). ويلحظ من هذا العرض أنها جميعَها أتت في أعلى المتوسطات الحسابية.

ثالثا: محور النمو المهني والشراكة المجتمعية؛ على الرغم من أهمية هذا المحور في تعليم اللغة إلا أن عباراته أتت في آخر المتوسطات الحسابية ضمن فئة «موافق وبقوة»، وقد تمثلت في أن هناك ٦٩٪ يشجعون على عقد دورات قصيرة لأغراض خاصة لغير الناطقين بالعربية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٨)، ويوطدون العلاقة بأعضاء المجتمع المحلي (٤,٥٦)، ويقرؤون كثيرًا في أدبيات تعليم اللغات؛ حتى يتسنى لهم الحصول على أحدث الدراسات في هذا الميدان(٤,٥٦)، وقد أتت عبارة أعمق العلاقة المشتركة بين متعلمي اللغة العربية والثقافة المجتمعية بنسبة ٤٦٪ ، وبمتوسط حسابي بلغ ٤,٣١ .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من جانب آخر ارتفعت نسبة عينة الدراسة الذين يقومون بخلق علاقات ودية مع أفراد المجتمع إلى نسبة ٨٨٪، والذين يرون ضرورة عقد دورات تدريبية في ميدان تعليم اللغة العربية إلى ٧٣٪، مقارنة بالعبارات في هذا المحور.

٢-كشفت نتائج الدراسة أن هناك ست عبارات أتت ضمن فئة موافق؛ حيث تراوحت عباراتها بين (٤٢, ٣-٠٤, ٤) ويمكن تقسيمها حسب إلى ما يلي:

فيما يتعلق بالنمو المهني والشراكة المجتمعية، برزت العبارتان اللتان تنصان على: (١) أن بعض أفراد عينة الدراسة يضعون مؤشراتِ أداء لكلّ فصلٍ دراسيّ يقومون بتدريسه بناءً على المادة التي يدرسها (٠٤, ٤)، (٢) تشجيعهم للمتعلمين على التواصل الرقميّ فيما بينهم عن طريق وسائل التواصل الاجتماعيّ (٠٠, ٤).

أتت عبارة واحدة في محور التعلم والتعليم، ونصت على أن الكتابة والقراءة من أهم المهارات التي يقوم بتدريسها بمتوسط حسابي (٩٦, ٣). وأخيرًا رأى بعض أفراد عينة الدراسة أن هناك ثلاثة أسباب دفعتهم لدخول هذا التخصص، وهي: (١) اهتمامهم بالثقافات المختلفة (٦٩, ٣)، (٢) تعاملهم مع غير الناطقين بالعربية داخل بلده وخارجه بمتوسط حسابي بلغ (٥٤, ٣)، (٣) رغبته لكي يصبح معلمًا لغير الناطقين بالعربية (٤٢, ٣).

٣-كشفت نتائج الدراسة أن هناك خمسَ عبارات أتت ضمن فئة «موافق إلى حد ما»، حيث تراوحت بين (٣٨, ٣-٨١, ٢) موزعةً كالتالي:

عبارة واحدة في محور النمو المهني والشراكة المجتمعية تنص على أن المعلم» يشارك في مؤتمرات وندوات محلية وخارجية تخص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(٣٨, ٣).

أتت ثلاث عبارات في محمور دوافع التعلم والتعليم، تنص على أن المعلم بدأ بدراسة تخصصه؛ لأن هناك فرصة وظيفية في هذا المجال (٢٧, ٣)، وأن هناك أسبابًا دينية في المقام الأول دفعته لدخول مهنة التعليم في هذا المجال.(١٢, ٣)، وأن اطلاعه على الدراسات الإنجليزية هي التي دفعته إلى الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغة ثانية.(٨١, ٢). أخيراً أتت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عبارة واحدة في محور التعلم والتعليم، وتنص على أن بعض المعلمين يركزون كثيرًا على الكتاب أثناء شرح الدرس (٢٣ , ٣).

٤-٢ الاختلاف في مستوى الهوية المهنية لدى عينة الدراسة وفقًا لاختلاف سنوات الخبرة

هنا استخدم الباحث اختبار كروسكال-ويلز (Kruskal-Wallis) بديلًا عن تحليل التباين الأحاديّ لدلالة الاختلاف بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتّعرف على الاختلاف في استجابات أفراد العينة حول مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة. والجداول التالية تبيّن النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٤ -٢)

اختبار كروسكال-ويلز لبيان الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
دوافع مهنة التعليم	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٣,٠٨	٠,٢٩٧	٢	٠,٨٦٢	غير دالة
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١١	١٢,٨٢				
	من ٢٠ سنة فأكثر	٩	١٤,٦١				
التعلم والتعليم	أقل من ١٠ سنوات	٦	١١,١٧	٢,٧٧٩	٢	٠,٢٤٩	غير دالة
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١١	١٢,٠٠				
	من ٢٠ سنة فأكثر	٩	١٦,٨٩				
النمو المهني والشراكة المجتمعية	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٠,٧٥	١,٠٤١	٢	٠,٥٩٤	غير دالة
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١١	١٤,٠٩				
	من ٢٠ سنة فأكثر	٩	١٤,٦١				

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لمستوى الهوية المهنية	أقل من ١٠ سنوات	٦	١٠,٦٧	١,٤١٠	٢	٠,٤٩٤	غير دالة
	من ١٠ إلى أقل من ٢٠ سنة	١١	١٣,٤٥				
	من ٢٠ سنة فأكثر	٩	١٥,٤٤				

يتضح من الجدول رقم (٤ -٢) أنّ قيم (كا٢) غيرُ دالة في المحاور: (دوافع مهنة التعلم والتعليم، التعلم والتعليم، النمو المهني والشراكة المجتمعية)، وفي الدّرجة الكليّة لمستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية، مما يشير إلى عدم وجود اختلاف بين استجاباتهم حول مستوى الهوية المهنيّة في المحاور الثلاثة يعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

٤-٣ الاختلاف في مستوى الهوية المهنية لدى عينة الدراسة وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي.

نظرًا لصغر حجم العيّنة؛ فقد استخدم الباحث اختبار كروسكال-ويلز (Kruskal-Wallis) بديلًا عن اختبار تحليل التباين الأحاديّ لبيان الاختلاف بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الاختلاف في استجابات أفراد العينة حول مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية تبعًا لاختلاف المؤهلات العلمية. والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٤- ٣)

اختبار كروسكال-ويلز لبيان الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية باختلاف المؤهل العلمي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
دوافع مهنة التعليم	بكالوريوس	٣	٨,٦٧	١,٦٦١	٢	٠,٤٣٦	غير دالة
	ماجستير	٦	١٢,٦٧				
	دكتوراه	١٧	١٤,٦٥				
التعلم والتعليم	بكالوريوس	٣	١٩,١٧	٣,٣٧٤	٢	٠,١٨٥	غير دالة
	ماجستير	٦	٩,٥٠				
	دكتوراه	١٧	١٣,٩١				
النمو المهني والشراكة المجتمعية	بكالوريوس	٣	٥,٥٠	٨,٠٤٩	٢	٠,٠١٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	ماجستير	٦	٩,٠٠				
	دكتوراه	١٧	١٦,٥٠				
الدرجة الكلية لمستوى الهوية المهنية	بكالوريوس	٣	٨,٦٧	٣,٨٣٠	٢	٠,١٤٧	غير دالة
	ماجستير	٦	٩,٩٢				
	دكتوراه	١٧	١٥,٦٢				

يتضح من الجدول رقم (٤ -٣) أن قيم (كا٢) غيرُ دالةٍ في محوري: (دوافع التعلم والتعليم، التعلم والتعليم)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربيّة لغة ثانية، مما يشير إلى عدم وجود اختلاف بين استجابات عينة الدّراسة حول مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية في تلك المحاور يعود لاختلاف المؤهلات العلمية.

كما يتضح من الجدول رقم (٤ -٣) أن قيمة (كا٢) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في محور: (النمو المهنيّ والشراكة المجتمعيّة)، مما يشير إلى وجود اختلاف بين استجابات عينة الدّراسة حول مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية في هذا المحور يعود لاختلاف المؤهلات العلميّة. وباستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للكشف عن مصدر الاختلاف بين كلّ مجموعتين من مجموعات المؤهل العلميّ كما هو موضح في الجدول التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول رقم (٤- ٤)

نتائج اختبار مان-وتني لتوضيح مصدر الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية باختلاف المؤهل العلمي

المجموعات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
المجموعة الأولى	بكالوريوس	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠	١,٢٩	٠,٢٦٢	غير دالة
	ماجستير	٦	٥,٨٣	٣٥,٠٠			
المجموعة الثانية	بكالوريوس	٣	٤,١٧	١٢,٥٠	٢,٠٣	٠,٠٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	دكتوراه	١٧	١١,٦٢	١٩٧,٥٠			
المجموعة الثالثة	ماجستير	٦	٦,٦٧	٤٠,٠٠	٢,٢٦	٠,٠٢٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	دكتوراه	١٧	١٣,٨٨	٢٣٦,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٤ -٤) السابق النتائج التالية:

١. لا يوجد فروق دالة في محور النّمو المهنيّ والشراكة المجتمعيّة بين أفراد العينة الحاصلين على (بكالوريوس)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (ماجستير).
٢. توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في محور النمو المهنيّ والشراكة المجتمعية بين أفراد العينة الحاصلين على (بكالوريوس)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (دكتوراه)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (دكتوراه).
٣. توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) في محور النمو المهني والشراكة المجتمعية بين أفراد العينة الحاصلين على (ماجستير)، وبين أفراد العينة الحاصلين على (دكتوراه)، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على (دكتوراه).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بناءً على أهداف الدراسة ونتائجها؛ فسيكون تقسيم النقاش على النحو التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مناقشة مستوى الهوية المهنية لدى عينة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لديهم هوية مهنية عالية في تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة تعليم اللغة الثانية، وطبيعة متعلمي اللغة العربية من جانب آخر، حيث إن معظم الطلاب حريصون على تعلم اللغة العربية، ولديهم دافعية عالية في تعلم اللغة العربية؛ فانعكس ذلك على هوية المعلمين، وقد يعود إلى طبيعة التخصص الدقيق لدى عينة الدراسة، وطبيعة معارفهم التدريسية حول تعليم اللغة الثانية، فانعكس ذلك على هويتهم، وهذا ما تأكده نتائج دراسة (Xiong, T., & Xiong, X. 2017). حول ارتفاع مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة الإنجليزية المتخصصين في تدريسيها، خلافًا لغير المتخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية.

وبإعادة النظر في نتائج الهوية المهنية لدى عينة الدراسة في (٤ -١) يتضح ما يلي:

عند التأمل في العبارات التي أتت ضمن فئة «موافق وبقوة» على مقياس ليكرت الخماسي؛ وهي: (١١-١٧-٢٦-٤-٢٧-١٥-١٨-١٩-٣-٢٩-٢٤-١٦-١٣-٢٢-٢٨-٣٠-٣٤-٦-٢١-٢٣-٣٣-٣١-١٢-٥) الموزعة على محاور الدراسة أستنتج أنها تقع ضمن التعليم المتمركز على الطالب (١٣-١٩-١٥-١٧-٢٤-٣٣)، كما أنها تركز على التعليم البنائي مثل (٢٧-٢٢-٢١-٢٣-٣١-١٢.)، وهذا يتوافق مع وجهات نظر كثير من الباحثين في هذا المجال، وقد يعزى هذا التعبير عن الهوية المهنية إلى أن معلمي اللغة العربية في عينة الدراسة أدركوا تمامًا أهمية هذه الطرائق الحديثة في تعليم اللغات التي تعطي الطلاب فرصًا لاستعمال اللغة استعمالًا حقيقًا، ويرون أنها جزء من هوية التعليم لديهم، وأهميتها في الاكتساب اللغوي (العصيلي، ١٤٢٣)، ويبدو أن الاتجاه العام لتصورات المعلمين عن الهوية المهنية يتجه إلى أهمية التعلم والتعليم الحديث، وأهمية الطالب في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كما يلحظ أن عبارات محور النمو المهني والشراكة المجتمعية على الرغم من أهميتها في ميدان تعليم اللغة الثانية إلا أنها أتت في آخر المتوسطات الحسابية في فئة» موافق وبقوة» . وقد يعزى هذا إلى أنّ تعليم اللغة العربية في المعهد يركز على التعليم داخل الصف بعيدًا عن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الممارسة اللغوية مع المتحدثين الأصليين داخل المجتمع، فانعكس ذلك على هوية معلمي اللغة العربية لغة ثانية في هذه العبارة.

من جانب آخر نجد أن العبارات التي أتت ضمن هذه فئة «موافق»؛ المندرجة تحت الأرقام التالية (٣٢-٢٥-٢٠-٩-٨-١)، أشارت أوّلًا إلى أن نسبة ٣٨,٥٪ يضعون مؤشرات أداء لكل فصل دراسي، وقد يعزى هذا إلى إدراك معلمي اللغة لأهمية التطوير المستمر للتعليم، وهذا يتسق مع الجهود الكبيرة التي تبذلها عمادة التطوير والجودة في الجامعة لتثقيف المجتمع الأكاديمي بأهمية التطوير المستمر. كما أسفرت النتائج عن أن نسبة ٤٦,٢٪ من عينة الدراسة شجعوا على التواصل الرقميّ عبر وسائل التواصل الاجتماعيّة، وهذا يدل على إدراك معلمي اللغة العربية لغة ثانية لأهمية التواصل اللغويّ وفق وسائل التواصل الحديثة، وهذا يتوافق مع النظرية الاجتماعية لفيجوتسكي[٤] التي ترى أهمية التواصل اللغوي في اكتساب اللغة، إضافة إلى ذلك هناك ٣٨,٥٪ نصوا على أهمية المدخلات اللغوية في تنمية المخرجات وفي تعليم الكتابة والكلام، الأمر الذي يعكس حرص وحاجة عينة الدراسة على تنويع المدخلات بشكل عام، لتشمل مدخلات من خارج البيئة الصفية للطلاب، مما ينمي قدراتهم في المهارات الإنتاجية، خصوصا في مهارة الكلام.

أما العبارات التي أتت ضمن فئة «موافق إلى حد ما» فقد تمثلت في العبارات (٣٥-٢-١٤-٧-١٠) نلحظ أنها تتحدث عن دور المؤتمرات، وإجادة اللغة الإنجليزية، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين أدركوا أن هذه العبارات لا تركز على عملية التعلم والتعليم كمهنة تعليمية، وعليه فقد أتت في آخر القائمة، أي ضمن «فئة موافق إلى حد ما». ومن المثير للاهتمام هنا أن ما نسبته ٢٣,١٪ من العينة يرون أن معرفتهم باللغة الإنجليزية هي الدافع لدخول ميدان تعليم اللغة العربية، وقد أتت في آخر العبارات، وهذا قد يُفَسَّر، إلى حد ما، بمحاولة إثبات ولائهم للغتهم الأم وانتمائهم لهويتهم العربية.

٤- ترى هذه النظرية أن تعلم اللغة لا يحققه الفرد بمفرده، بل إن المعارف والمهارات والقدرات والخبرات موجودة في المحيط الاجتماعي الخارجي. وعليه، فإنها ترى أن متعلم اللغة يجب أن يتفاعل مع السياق الاجتماعي في إطار الأنشطة الصفية وغير الصفية؛ حيث ترى أن الفرد المنعزل لا يمكنه اكتساب اللغة على اعتبار أن اللغة عمليات اجتماعية (سيكولوجية) ذاتية وشخصية من خلال الفعل والمشاركة في نشاط الجماعة (الدواهيدي، ٢٠٠٦، المعيوف، ٢٠٠٩).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مناقشة الاختلاف في مستوى الهوية المهنية وفقًا لاختلاف سنوات الخبرة.

أثبتت النتائج عدم وجود اختلاف بين استجابات عينة الدّراسة حول مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية في المحاور الثلاثة (دوافع التعلم والتعليم، التعليم والتعليم، النمو المهني والشراكة المجتمعية) يمكن رده لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كلّ من حسين (٢٠١٧)، (Beijaard, D., et al,(2004 Beijaard, D., et al, (2000) Timostsuk, I. & Ugaste, A.(2010) Piper, A.& Micule,I (٢٠١٤) حيث أثبتت نتائجُها عدم وجود اختلاف في الهوية المهنية يعود لاختلاف سنوات الخبرة، كما تتفق جزئيّاً مع نتائج دراسة البقيعي (٢٠١٤) التي أثبتت نتائجها عدم وجود اختلاف في مستوى الهوية المهنية على المقياس ككل وفي بعض المحاور، في حين أنها تختلف في محور النمو المهني والشراكة المجتمعية عن نتائج دراسة البقيعي (٢٠١٤) التي أثبتت نتائجها وجود اختلاف يعود لعدد سنوات الخبرة في مستوى التطور التدريسيّ، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Wada 2016) التي أثبتت نتائجها أن الخبرة لها دور كبير في الهوية المهنية.

وقد يعزى عدم وجود تأثير لعدد سنوات الخبرة في مستوى الهوية المهنية إلى أنّ أغلب أفراد عينة الدّراسة حاصلون على درجات عليا في تخصصاتهم، حيث بلغ نسبة الحاصلين على درجة الماجستير ٢٣ ٪ والدكتوراه ٦٥,٢ ٪ في مقابل ٣,٨٪ للبكالوريوس، و٧,٧٪ لمدرس اللغة، فانعكس ذلك على مستوى هويتهم المهنية، بالإضافة إلى الدورات التدريبية التي تعقدها الجامعة للأساتذة المتعينين حديثًا وقديمًا بهدف تطوير أدائهم التدريسيّ ورفع كفاءتهم.

وعند النظر إلى نتائج الدراسة الحالية في هذا السؤال نجد أنها لا تتسق مع ما أشار إليه(Canrinus et al 2011) إلى أنّ الهوية المهنية للمعلمين لا تتشكل بمجرد إنهاء المعلم لتأهيله وتدريبه، إنما تتشكلُ بصورةٍ تدريجيّة من خلال التفاعل المستمر بين الشخص والسياق ومن خلال المشاركة النّشطة والموجهة والهادفة من قبل المعلم في إطار المدرسة وخارجها. وهذا ما يؤكده (Ibarra 1999) أن الأشخاص حديثي الخبرة لازالت لديهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

شكوك في مستوى هويتهم المهنية، كما يرى(Sachs 2001) أنّ تشكل الهويّة المهنيّة يجب أن يكون من خلال مرور المعلم بتجربة ميدانية واضحة تؤثر في هويته المهنية وقناعاته وفي ممارساته التدريسية والصفية، وهذا ما أكدته دراسة (Wada 2016) ، ودراسة,Pennington M. C., & Richards, J. C (2016أن الهوية المهنية تتطور مع مرور معلم اللغة بخبرة ميدانية.

مناقشة الاختلاف في مستوى الهوية المهنية وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي.

حيث أثبتت النتائج عدم وجود اختلاف بين استجابات عينة الدّراسة حول مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية في الدرجة الكلية، وفي محور دوافع التعلم والتعليم، ومحور التعلم والتعليم، يعود لاختلاف المؤهلات العلمية لأفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك أن جميع الحاصلين على مؤهلات مختلفة - مهما كان نوع المؤهل - يتفقون في دوافع التعلم والتعليم، ومهنة التعلم والتعليم؛ حيث يرون أهميتها نظرًا لخبرتهم الأكاديمية؛ فالهدف الأساسي الذي يجمعهم في العملية التعليمية/ التعلمية هو (التعليم)، وليس هناك دوافع مختلفة بينهم لصالح أي مؤهل علميّ معين.

من جانب أخر أثبتت النتائج أن مستوى الهوية المهنية في محور النمو المهني والشراكة المجتمعية أتت دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه على الحاصلين على درجة البكالوريوس والحاصلين على درجة الماجستير أيضًا كما هو موضح في الجدول السابق ذي الرقم (٤-٤) ويمكن تفسير ذلك بأن الحاصلين على درجة البكالوريوس والماجستير لازالوا منهمكين في إكمال دراساتهم وأبحاثهم، الأمر الذي قد يجعلهم يقضون معظم أوقاتهم في الدراسة بعيدًا عن النمو المهني والشراكة المجتمعية على اعتبار أنهم لم يحققوا أساسيات العمل الأكاديمي؛ وهي الحصول على درجة الدكتوراه، في حين أن الحاصلين على درجة الدكتوراه قد حققوا الدرجة العليا، وعليه؛ فإن هويتهم المهنية في النمو المهني والشراكة المجتمعية أتت لصالحهم، ويشعرون بالانتماء لمهنة التعليم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة بشكلٍ عام مع نتائج دراسة البقيعي (٢٠١٤) التي أثبتت وجود اختلاف في مستوى الهوية المهنيّة يعود لصالح حملة البكالوريوس.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة الدراسة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي أجريت حول مفهوم الهوية المهنية، والدراسة الحالية، يلحظ أن هذه الدراسة تعد الأولى من نوعها – على حد علم الباحث- التي أجريت في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وعليه، فإنه يمكن اعتبار نتائجها إسهاماً علميًا في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وبالتالي يمكننا استنتاج ما يلي:

ملخص بأبرز نتائج الدراسة:

١. ارتفاع مستوى الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية.
٢. بناءً على نتائج الدراسة الحالية فإن المؤهل العلمي الدقيق، والتخصص الدقيق في اللغويات التطبيقية، وتعليم اللغة يعد مصدرًا مهمًا لتشكيل هوية معلم اللغة العربية لغة ثانية وارتفاعها.
٣. أن تعليم اللغة الثانية بناءٌ معقد ذو صلة مع كثير من النظريات اللغوية والنفسية والاجتماعية، وعليه فلم يوجد أي اختلاف في مستوى الهوية المهنية يعود لسنوات الخبرة بشكل عام، حيث إن حديثي الخبرة ومتوسطيها يمتلكون هوية مهنية متساوية خلافا لما أشارت إليه نتائج كثير من الدراسات من أن الخبرة تلعب دورا مؤثرا في ارتفاع مستوى الهوية المهنية وتشكلها (Wada, 2016).
٤. على الرغم من أهمية الشراكة المجتمعية في مجال تعليم اللغة مهما اختلفت الخبرة والمؤهلات، إلا أنها أتت لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه فقط خلافًا للحاصلين على درجة البكالوريوس والماجستير.
٥. يلحظ أن العبارات التي تركز على الشراكة المجتمعية – على الرغم من ارتفاع متوسطاتها الحسابية – أتت في آخر المتوسطات الحسابية في فئة «موافق وبقوة».
٦. تحتل المشاركة في المؤتمرات أهمية كبيرة في العمل الأكاديمي، وفي حقل تعليم اللغة على وجه الخصوص، إلا أن ٣٠٪ فقط من أفراد عينة الدراسة يرون أهميتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التّوصيات:

التوصيات الخاصة بالتدريس والتدريب.

في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدّراسة الحالية؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. الاهتمام بتطوير الهويّة المهنيّة لدى الحاصلين على درجة البكالوريوس والماجستير، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية أكثر.
٢. التركيز على أصحاب المؤهلات المتخصصة في اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة العربية أثناء الرغبة في سد احتياج تعليم اللغة العربية لغة ثانية/ أجنبية في سياقات مختلفة، على اعتبار أن هوية المتخصصين في تعليم اللغة العربية - وفقا للدراسة الحالية - تكون مرتفعة، ومن ثم قد تؤدي إلى جودة المحرجات، وارتفاع كفاية الطلاب اللغوية.
٣. الاهتمام بتنمية الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية فيما يتعلق بالشراكة المجتمعية، لأن اللغة في أصلها بناء اجتماعي، وبالتالي فإنه يجب تنمية مفهوم الشراكة المجتمعية من خلال عقد دورات لمتعلمين أجانب داخل المعهد وخارجه.
٤. بذل مزيد من التدريب والتثقيف بأهمية البحث والنشر والمشاركة في المؤتمرات في حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

التوصيات الخاصة بالبحوث المستقبلية.

من خلال نتائج الدراسة؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. إجراء دراسة على غرار هذ الدراسة باستخدام مناهج بحثية مختلفة وأدوات مختلفة كالمقابلة، من أجل فهم أعمق للهوية المهنية.
٢. إجراء دراساتٍ تبيّن مدى تأثير: الهوية المهنية في الأداء الأكاديمي، ومدى تأثير التّدريب في الهويّة المهنيّة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. إجراء دراسة طويلة للكشف عن مدى تطور الهوية المهنية للأستاذ الجامعي بعد تخرجه إلى منتصف الخبرة.

٤. إجراء دراسة نوعية عن الكشف عن الأيديولوجيا اللغوية التي يحملها معلمو اللغة العربية ومعلماتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع والمصادر:

- أمينة، كاري نادية. (٢٠١١). العامل الجزائري بين الهوية المهنية وثقافة المجتمع، جامعة أبي بكر بالقايد: كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية: قسم العلوم الاجتماعية: علم الاجتماع، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- البقيعي، نافر. (٢٠١٤) الهوية الوظيفية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المنارة، المجلد (٢٠) العدد (٢).
- تمحري، عبدالرحيم. (٢٠١٦). الهوية المهنية للمدرس: الأزمة وضرورة البحث، فكر ونقد، السنة الثانية، العدد(١٢).
- حسين، بن شارف. (٢٠١١). دور التكوين المهني المتواصل في إعادة إنتاج الهويات المهنيّة، جامعة وهران: كليّة العلوم الاجتماعية: قسم علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة.
- حسين، هشام بركات. (٢٠١٧). استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد (٣٢).
- الدواهيدي، عزمي عطية. (٢٠٠٦). فعالية التدريس وفقًا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة.الجامعة الإسلامية بغزة: كلية التربية: قسم المناهج وطريق التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة.
- رجب، إبراهيم. (١٤٢٤). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الرياض: دار عالم الكتب.
- الشويرخ، صالح. (١٤٣٨). قضايا أساسية في تعليم اللغة، الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- عجوة، محمد عبدالفتاح. (٢٠١٧). الهوية الوظيفية لدى طلبة جامعة الخليل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٥) العدد (١٧).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- عسيري، جابر زاهر. (١٤٣٨). علاقة القناعات بالممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: معهد تعليم اللغة العربية رسالة دكتوراه غير منشورة.
- العصيلي، عبدالعزيز. (١٤٢٣). طرائق تعليم للغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العصيمي، صالح. (٢٠١١). دور الخبرة والتأهيل العلمي في اعتقادات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا مالها وما عليها، مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية.
- المعيوف، رافد بحر. (٢٠٠٩). أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في اكتساب طلبة المتوسطة للمفاهيم الرياضية. مجلة القادسية في الآداب، مجلد (٨) العدد (٢).

مراجع أجنبية

- Alshammari, A. K. (2011). The Saudi Teachers' Identities in Teaching English as an International Language. . Australia : Monash University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and teacher education, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and teacher education, 16(7), 749-764.
- Borg. S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching A review of research on what language teacher think know, believe and do . Language

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Teacher . Vol 36 No (2) -81-109.

- Canrinus, E., Helms-Lornez, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011) “Profiling Teachers Sense of Professional Identity”. Educational Studies, , 37(5), 593- 608 Education . Vol 14 pp 21-44
- Chen, H. W. (2009). An Examination of the Personal, Socio-cultural, Language Learning and Professional Experiences that Influence Taiwanese English as Foreign Language Teachers’ Identities. ProQuest. San Diego: Alliant International University.
- Erikson, E, (1968) , Identity: youth and Crisis, New York, Norton
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative science quarterly, 44(4), 764-791.
- Jarayapun, J. (2015). Language Teacher Identity Negotiation: A Case Study of a Heritage Thai Language Class in a Thai Buddhist School in the United States (Doctoral dissertation).
- Lortie, D (1975). Schoolteacher. A Sociological study Chicago : university of Chicago press
- Norton, B. & Toohey, K. (2002). Identity and language learning. In: Kaplan, R.B. (Ed.), The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford University Press, Oxford, pp. 115–123.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. RELC journal, 47(1), 5-23.
- Pipere, A. & Mi⊡ule, I. (2014). Mathematical Identity for a Sustainable

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Future: An Interpretative Phenomenological Analysis. Journal of Teacher Education for Sustainability, 16(1), pp. 5-31. doi:10.2478/jtes-2014-0001

- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. RELC Journal, 46(1), 5-22.
- Sachs, J. (2001). “Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes”. Journal of Educational Policy, , 16(2), 149- 161.
- Sarani, A., & Najjar, R. (2013). Formulation of Language Teachers Identity in the Situated Learning of Language Teaching Community of Practice. Iranian Journal of Applied Language Studies, 5(2).
- Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers’ professional identity. Teaching and Teacher Education, 26(8), p1563-1570.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. Journal of language, Identity, and Education, 4(1), 21-44.
- Wada, T. (2016). Teacher change: A case study of the evolution of language. Teacher identity at mid-and later career. Temple University..
- Wolfram,W.& Schilling Estes, N. (2006). American English. (2nd ed.) Malden, MA: Blackwell.
- Xiong, T., & Xiong, X. (2017). The EFL Teachers’ Perceptions of Teacher Identity: A Survey of” Zhuangang” and” Non-Zhuangang” Primary School Teachers in China. English Language Teaching, 10(4), 100-110.
- Zaid, M. (2008). Language, identity, and the nativization of English: Is it the end of standard English? Minia College of Arts Journal, 8 (2), 20-43.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فاعلية التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة

د. صلاح بن ملهي السحيمي[1]

مستخلص البحث

هدف البحث إلى إعداد قائمة بمهارات الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، وقائمة بأسس التطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكية لتنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، وقياس فاعلية تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية. وتتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية: ما مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟ وما أسس التّطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟ وما فاعليّة التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، كما استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي، ولتحقيق هدف البحث أُعِدَّت استبانة لمهارات تعليم الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، كما أُعِدَّ اختبار قياس مهارات

١ – أستاذ مساعد في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية

الخط العربي. وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٠٢) طالباً من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ومن أهم نتائج البحث تحديد قائمة مهارات الخط العربي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة، انبثق عنها اثنتا عشرة مهارة فرعية. وإعداد قائمة بأسس التطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يؤكد أن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث قدم عدداً من التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في تنمية مهارات الخط العربي.

الكلمة المفتاحية: (الهواتف الذكية، التعليم النقال، الخط العربي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Abstract

Effectiveness of smart phones application in developing Arabic handwriting skills among French-speaking Arabic learners.

The research aimed to prepare list of Arabic handwriting skills among French-speaking Arabic learners، and a list of suggested application basis of smart phones in order to develop Arabic handwriting skills among French-speaking Arabic learners، and measure effectiveness of smart phones applications in developing Arabic handwriting skills among French-speaking Arabic learners.

The research problem is determined by the following questions:

1- What are the Arabic writing's skills among French-speaking Arabic learners?

2-What are the suggested application basis of smart phones in order to develop Arabic handwriting skills among French-speaking Arabic learners?

3-What are effectiveness of smart phones application in developing Arabic handwriting skills among French-speaking Arabic learners ?

The researcher used Semi-experimental approach، and an experimental design of one-set with two different set of applications ; pre and post applications.

In order to realize the research aims and objectives ، a questionnaire for the teaching of Arabic calligraphy for French-speaking Arabic learners was prepared، and a test for measuring the skills of Arabic calligraphy was also prepared.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

The research sample was 20 students of the Institute of Arabic Language Teaching for non-native speakers at the Islamic University in Madinah.Among the most important results of the research is a list of Arabic calligraphy skills for French-speaking Arabic learners. It is comprised of three main skills that resulted in twelve sub-skills. A list of suggested application basis of smart phones for French-speaking Arabic learners was also prepared.There are statistically significant differences between the average scores of learners in the pre and post application for the benefit of the latter; This confirms that the use of smart phone applications has led to the emergence of statistical differences in the skills of Arabic calligraphy among French-speaking Arabic learners.

In the light of the achieved results ،the researcher presented a number of recommendations and suggestions that may contribute to the development of Arabic calligraphy skills.

Keywords:(Smart phones ،Mobile learning ، Calligraphy، ، Teaching Arabic to non - native speakers).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

تعد التطبيقات الذكية في تعليم اللغات الحية لغة هذا العصر، حيث تنتشر الأجهزة الذكية بين المتعلمين، وتدمج في التعلم والتعليم بما توفره من إستراتيجيات حديثة في اكتساب اللغات، ومع سهولة الوصول للإنترنت أصبح تعليم اللغات يتطور من معناه التقليدي إلى معناه التقني بسبب هذه الوفرة من التطبيقات الذكية لتعلم اللغات. وتعددت المسميات لهذه الثورة التكنولوجية في تعلم اللغات في الأدبيات التربوية الحديثة تحت مصطلحات عدة، مثل: التعلم المتنقل، والتعلم المتحرك، والتعلم الجوال، والتعلم بالموبايل، وبصفة عامه يطلق عليها التعليم النقال. (الشرقاوي وفزه، ٢٠١٨م،ص١).

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على الفوائد التربوية التي يؤديها التعليم النقال، فقد أشارت دراسة keegan (٢٠٠٥م) إلى أن التعليم النقال يهدف إلى زيادة مرونة التعلم عن بعد. وأشارت دراسة Prensky (٢٠٠٨م، ص٥) أنه باستخدام التعليم النقال يمكن أن تتم العديد من عمليات التعلم. كما أشارت دراسة Huang (٢٠٠٨م، ص١٢٠) إلى أن التعليم المتنقل يعد قناة جديدة تجعل التعليم أكثر حرية وأكثر مرونة.

ولقد أصبحت الأجهزة المتنقلة في الوقت الحالي من الأدوات التكنولوجية الأكثر استخداما؛ حيث زاد عدد مستخدميها بصورة كبيرة، ومما ساعد على ذلك قلة تكاليف أسعارها والخدمات المرتبطة بها. الدهشان (٢٠١٠م، ص٤). وإذا كان عدد مستخدمي هذه الأجهزة قد زاد بين المتعلمين والطلاب في الجامعات والمدارس بصفة عامة، فإن هذه الزيادة قد تبدو أكثر بين متعلمي اللغة العربية؛ وذلك لما تقدمه من خدمات متعددة من خلال الصوت والصورة.

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة توظيف التكنولوجية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فقد أشار الزهراني (٢٠٠٧م، ص١٠) إلى بذل الجهود في مجال التقنية وتوظيفها بشكل أفضل في تعليم اللغة العربية وتعلمها. وأوصى طعيمة (٢٠٠٤م، ص٢٠-٢١) بضرورة تحديث أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك، وضرورة تصميم برامج خاصة لتعليم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية. كما أكد القحطاني (٢٠٠٦م، ص١٤) على فكرة التعلم النقال لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال دعوته إلى إنشاء مواقع الكترونية، يتواصل من خلالها الطلاب وأساتذتهم فيما يتعلق بالمقرر من أي مكان وفي أي وقت.

ومن الدراسات التي اهتمت باستخدام التطبيقات اللغوية في الهواتف الذكية دراسة Ruiz (٢٠١٣م) التي أشارت إلى أثر تطبيقات الهاتف الجوال في تعليم الكتابة والتعبير الإبداعي. ودراسة Vibarg&Gronlund(٢٠١٤م، ص٨) التي أشارت إلى أن تطبيقات الهواتف المتنقلة تعد جيدة في تنمية مهارة الاستماع والتحدث والكتابة. كما بينت نتائج بحث Suki (٢٠١١م، ص٥) إلى أن المتعلمين استمتعوا بالتعلم من خلال استخدامهم تطبيقات الهاتف الجوال.

ومن هنا تتضح أهمية استخدام تطبيقات الهواتف الذكية التعليمية؛ لما تتمتع به من قدرات متنوعة في تعليم اللغات من خلال توظيف إمكانياتها المتعددة، وعلى الرغم من أهمية مهارة الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلا أنه يوجد قصور في تعليم هذه المهارة، وندرة الدراسات التي اهتمت باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية في مجال تعلم مهارات الخط العربي وتعليمها، وطرق تدريسها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ولذا جاء البحث الحالي لمعرفة مدى تأثير تطبيقات الهواتف الذكية لتنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية.

الإحساس بالمشكلة:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث، أهمها:

من خلال تدريس الباحث لمقرر الكتابة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لاحظ أن هناك ضعفاً في رسم الحروف والكلمات والجمل وكتابتها، وأيضا من خلال مشاركته في تحديد المقررات التي يدرسها المتعلمون تبين أن اعتماد معظم المشاركين في تدريس المقررات على طريقة المحاضرة - مع عدم التقليل من أهميتها - إلا أن طبيعة المقررات تتطلب إستراتيجيات حديثة مناسبة لها. وقد أكدت بعض

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع وجود قصور في استخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فقد أشار مدكور، وهريدي (٢٠٠٦م، ص٧٦) إلى أن هناك مشكلة حقيقية في هذا المجال تعود إلى:

- ندرة توافر منهج محدد وواضح الأهداف مع غياب تصور واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية.
- ندرة المواد التعليمية المقدمة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الإستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.

كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى ضعف المتعلمين في مهارات الخط العربي، فقد أكدت دراسة الألفي (٢٠٠٥م) رداءة خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ مما يتعذر معها قراءة خطوطهم، وعدم إبانة هدف الكاتب، بالإضافة إلى عدم إتقانهم لمبادئ قواعد رسم الحروف العربية. وكان من أهم نتائج دراسة التهامي (٢٠١٠م) عدم الاهتمام بالخط العربي، وعدم إيفائه حقه، واتخاذه وسيلة لتعلم الكتابة فقط، وضعف اهتمام الدارسين بكتاباتهم وتنسيق حروفها وشكلها وضبطها، كما أوصت بإعداد تدريبات مكثفة في تنمية مهارات الخط العربي في جميع المستويات الدراسية، ومراعاة طريقة رسم الحروف، وأن يهتم المسؤولون بالبيئة التعليمية التي تساعد على تعلم مهارات الخط العربي وتعليمها، وما أوصت إليه بعض الدراسات من أهمية تطبيقات الهواتف المتنقلة؛ حيث بينت نتائج دراسة Moroz (٢٠١٣م) أهمية تطبيقات الهاتف المتنقل من خلال تشجيع المعلمين على استخدامها. ودراسة Fiorello (٢٠١٤م) التي من أهم نتائجها أن المتعلمين رحبوا باستخدام تطبيقات الهاتف المتنقل؛ لأنها ساعدتهم على التعلم، وكانت محفزاً للعمل الجماعي.

- مشكلة البحث:

تتحدّد مشكلة البحث في ضعف مستوى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة في مهارات الخطّ العربيّ، ممّا يجعلهم غير قادرين على رسم الحروف والكلمات والعبارات بخطّ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واضح وجميل، على الرغم من قدرتهم على الكتابة، ولكن تواجههم مشكلة الرّسم وكثرة الأخطاء الكتابية؛ ولذا جاء البحث للتصدّي لهذه المشكلة باستخدام تطبيقات الهواتف الذكيّة، لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

أسئلة البحث:

وللتغلّب على مشكلة البحث حاولت الدراسة التصدي للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الخطّ العربيّ التي ينبغي توافرها لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟

٢. ما أسس التّطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟.

٣. ما مدى فاعليّة التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١. إعداد قائمة بمهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

٢. تحديد الأسس التي ينبني في ضوئها التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة في تنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

٣. قياس فاعليّة تطبيقات الهواتف الذكيّة في تنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

أهميّة البحث:

تتّضح أهميّة البحث الحالي من خلال:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. الاستفادة من التكنولوجيّة الحديثة المستخدمة في تطبيقات الهواتف الذكيّة في تنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.
٢. إعداد قائمة بأهم معايير تطبيقات الهواتف الذكيّة المعدَّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.
٣. تزويد معلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى بدليل للمعلّم يساعد في تطوير مهاراتهم التدريسيّة باستخدام تطبيقات الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى المتعلّمين.
٤. إفادة المختصّين والباحثين في مجال تعليم اللّغة العربيّة، وإثراء المكتبات العربيّة في هذا المجال.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على الآتي:

- متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة.
- الفصل الدّراسيّ الأوّل في العام الجامعي (٢٠١٧- ٢٠١٨م).
- مهارات الخطّ العربيّ التي توصل إليها الباحث في دراسته الحالية.

مصطلحات البحث:

- **تطبيقات الهواتف الذكيّة:**

تعرف تطبيقات الهواتف الذكيّة بأنّها: برامج حاسوبيّة صمّمت لتشغيل الهواتف الذكيّة أو أجهزة التّابليت، وهي منتشرة كثيراً في المجتمع، وتلعب دوراً مهمّاً في حياتنا اليوميّة، وتكون هذه التّطبيقات متاحة على متاجر تطبيقات الهواتف الذكيّة مثل: جوجل بلاي (google play store)، وأبل ستور (Apple Store) وغيرها، وتطوير الهواتف الذكيّة، وتصميمها يعتمد على نوع الجهاز نفسه (Taba، 2014).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنّها: برمجيّة لغويّة، تعمل على الهواتف الذكيّة لتعليم الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى.

- **متعلّمو اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى:**

يمكن تعريف متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى إجرائيّاً بأنّهم: الأفراد الذين ليست اللّغة العربيّة لغتهم الأصليّة، ويلتحقون بأحد البرامج المتقدّمة لتعلّمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النّظام اللغويّ، والمعاني الثّقافيّة للّغة العربيّة، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

- **مهارة الخطّ العربيّ:**

يمكن تعريف مهارة الخطّ العربيّ إجرائيّاً بأنّها: الأداء الذي يتحقّق لدى متعلّمي اللّغة العربيّة من أبنائها أو لغير النّاطقين بها في مواقف الكتابة، ويعبّر عنه بقدراتهم على رسم الحروف والكلمات والجمل بخطّ واضح وجميل. ويقاس أداء المتعلم بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الخط العربيّ الذي أُعِدّ مسبقًا.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ، وهو المنهج المناسب لهدف الدّراسة الحالية، وقد استخدم الباحث التصميم التّجريبي ذي المجموعة الواحدة مع التّطبيقين القبليّ والبعديّ.

الإطار النّظري للبحث:

تناول هذا الجزء من البحث مفهوم تطبيقات الهواتف الذكية، وأهميتها لمتعلمي اللغة العربية، وأسسها وخصائصها وتقنياتها، وكذلك مهارات الخط العربي، وفيما يأتي توضيح للعناصر السابقة:

مفهوم تطبيقات الهواتف الذكيّة:

يعرّفها العضياني (٢٠١٥م، ص٤٣) «بأنّها برامج تصمّمها الشّركات المصنعة للهواتف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو الشركات المقدّمة لخدمة الهاتف أو شركات أخرى متخصّصة في صناعة التّطبيقات، ويقوم المشترك بتنزيلها على هاتفه من متاجر شركات الهواتف العالميّة على حسب نوع نظام تشغيل الهاتف، وتقدّم هذه التّطبيقات خدمتها للمشترك، والتي تفيده في حياته اليوميّة في شتّى المجالات، كالتّطبيقات الرياضيّة، أو الإخباريّة، أو للتّواصل عبر شبكات التّواصل الاجتماعيّة، أو تطبيقات ترفيهيّة، ودينيّة، وعلميّة، وتعليميّة، وسياحيّة، وغيرها الكثير».

كما يعرّف المبيضين (٢٠١٥م) تطبيقات الهواتف الذكيّة بأنّها: «برامج تعمل على الهواتف الذكيّة، ولها محتوى مصمّم لسدّ حاجة معيّنة لدى المستخدم، أو تلبية خدمة معيّنة، حيث يجري تحميل التّطبيق على الأجهزة الذكيّة من المتاجر الإلكترونية المعتمدة للشّركات المشرفة على أنظمة تشغيل هذه الهواتف مثل: متجر أبل (أب ستور) لأجهزة الأيفون، أو متجر جوجل (جوجل بلاي) لأجهزة الأندرويد وغيرها من المتاجر، حيث يمكن تحميلها من هذه المتاجر مباشرة دون الحاجة لمعرفة التّفاصيل التّقنية لتثبيت البرامج كما كان الحال على أجهزة الحاسوب الشخصيّ».

ويرى عليّ (٢٠١٦م، ص٧٠) «أنّها برمجيّة لغويّة تستقر داخل الهاتف الجوّال الذكيّ أو أجهزة الحاسوب اللّوحي لتعليم اللّغة العربيّة لأبنائها أو لغير أبنائها».

أهميّة تطبيقات الهواتف الذكيّة اللغويّة:

تبرز أهميّة تطبيقات الهواتف الذكيّة في كونها من أهمّ وأحدث برمجيّات التكنولوجيّة الحديثة، التي استطاعت بما لديها من قدرات ومؤثّرات أن تؤثّر في كل مجالات الحياة المعاصرة، ولاسيّما المجال التربويّ؛ حيث قدّمت له العديد من البرامج التطويريّة المتقدّمة، وقد أشار (Wikispaces) إلى أنّ تحميلات تطبيقات الهواتف بلغت خمسة عشر مليار تطبيق في السنوات الثلاث الماضية، واحتلّت التّطبيقات التربويّة واللّغويّة المرتبة الرّابعة. كما أنّ لهذه التّطبيقات دورا كبيرا وواسعا بحيث أصبح لا يوجد ميدان من ميادين الحياة إلا وللتّطبيقات فيه مساهمة مقدّرة، وقد حظي حقل تعليم اللّغات أسوة بالحقول الأخرى بنصيب وافر من هذا التقدّم التكنولوجي. وقد أشار (British Cultural Center) إلى أنّ هذه التّطبيقات هي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أبرز البرمجيّات نموّاً وانتشاراً، وقد بلغ عددها (٢٠٠،٠٠٠) تطبيق (Apps) لغويّ خاصّ بالهواتف، وتحوي العديد من الأنشطة والكلمات والمسابقات والتّطبيقات الصوتيّة.

ويمكن تلخيص أهميّة تطبيقات الهواتف الذكيّة اللغويّة في النّقاط الآتية:

١- تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

٢- تنمية العناصر اللغوية (المفردات، الأصوات، التراكيب).

٣- توفير المعاجم اللغوية الإلكترونية؛ لتنمية الثروة اللغوية.

٤- تنمية التذوق الأدبي من خلال عرض النصوص الشعرية والنثرية.

٥- تحقيق الانغماس اللغوي من خلال محاكاة الواقع الاجتماعي ونقله إلى الواقع التقني.

أسس التّطبيقات اللغويّة للهواتف الذكيّة:

تعدّدت الأسس لتطبيقات الهواتف الذكيّة اللغوية، وقد أشار إليها بعض الباحثين مثل كنسارة، وعطار (٢٠١٨م، ص١٨٠)،Haisen Zhang (٢٠١٤م، ص٤٦)، Kyle Tomson(٢٠١٢م)، Su، B & Draper Rodriguez (٢٠١٢م) وكان من أهمها:

١- تقدّم العديد من الخدمات التفاعليّة في مجال تعليم اللّغات.

٢- تراعي خصائص المتعلّمين العمريّة والثّقافيّة.

٣- وضوح التّعليمات وسهولة الاستخدام.

٤- تراعي مهارات الاتصال اللغوي.

٥- تراعي جذب انتباه المتعلمين.

٦- توظيف العديد من الإمكانيّات لمتعلمي اللغة العربية (كالصوت، والصورة)

٨- تدعم التعلم الفردي.

٩- تنوع أنشطتها اللغوية.

١٠- تواكب إستراتيجيات التعلم الحديثة.

خصائص تطبيقات الهواتف الذكيّة في مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعددت الخصائص لتطبيقات الهواتف الذكيّة، وقد أشار إليها بعض الباحثين منهم: علي (٢٠١٦م، ص٨٩،٣٠)، وعطية (٢٠٠٤م، ص٤)، و DE Waard، Inge(٢٠١٣م، ص١٩-٢٥)، و CAHILL، JACQUELINEL(٢٠١١م)، وكان من أهمها:

١- تتيح فرصة التّعليم للرّاغبين في دراسة اللّغة العربيّة من غير أهلها.

٢- يكثر انتشارها بين متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى.

٣- يسهل استخدامها وتحديثها وتطويرها.

٤- تحقّق المتعة والتّفاعل المطلوبة في العمليّة التعليميّة.

٥- تعدّد أنواعها وبرامجها التي تثري مجال تعليم اللّغة العربيّة.

٦- قلّة تكاليفها ومساهمتها في التغلّب على مشكلات التّعليم النّظامي.

٧- تساعد الطّالب في معرفة مستواه الحقيقيّ من خلال التّقويم الذاتيّ.

٨- استقلاليّة المتعلّم.

٩- تحقّق التّغذية الرّاجعة.

تقنيات التطبيقات الذكيّة التعليمية:

تعتمد التّطبيقات التعليميّة على العديد من الأجهزة والتّقنيات الحديثة التي أصبح انتشارها على نطاق واسع، ومن أهمّها وأكثرها انتشاراً:

١- **الهواتف الذكيّة** Smart Phones:

تعتبر الهواتف الذكيّة من أكثر الأجهزة المحمولة شيوعاً، وتجمع في خصائصها بين الهاتف المحمول الذي لديه القدرة على الاتّصال عبر خدمات شرائح الاتّصال (Sim Cards) وبين خصائص أجهزة الكمبيوتر التي لها القدرة على الاتّصال بشبكة الإنترنت لا سلكيّاً، وعرض وتحرير الوسائط الإلكترونيّة المختلفة من (نصوص، وصور، وصوت، وفيديو)، ويتمّ التعامل معها عن طريق شاشة باللّمس (Touch Screen) ولها قدرة تخزينيّة جيّدة تختلف من جهاز لآخر، وتكون مجهزة بكاميرا أو أكثر. كما أنّ لها تطبيقات خاصّة بها تشبه البرامج، تتوافق مع أجهزة الكمبيوتر، ولها أنظمة تشغيل متطوّرة تمكنّها من أداء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهامها بسهولة ويسر، ومن أمثلة ذلك نظام (IOS) الذي توفّره شركة أبل (Apple) لهواتفها الذكية، ونظام (Android) الذي توفّره شركة جوجل (google) للعديد من الأجهزة المصنّعة من شركات عديدة مثل: (htc، sony،LG، samsung) وغيرها من الشّركات. كما وفّرت شركة مايكروسفت (Microsoft) الرّائدة في برامج الحاسوب برنامج (ويندوز فون) الخاص بالهواتف والأجهزة المحمولة حيث يعمل على بعض الأجهزة المصرّح لها مثل بعض أجهزة شركة نوكيا (Nokia) (Wikipedia/Smartphone)

٢- الأجهزة الذكيّة اللوحيّة Tablet:

الجهاز اللّوحي أو الحاسوب اللّوحي، هو جهاز محمول صغير أكبر من الهاتف المحمول حجماً، يعمل بنظام التّشغيل المستخدم في الهواتف الذكيّة، وله عدّة تقنيات تسمح باللّمس على الشّاشة، وتسمح لبعض الشّاشات باستعمال قلم رقميّ مثل أجهزة (Galaxy Note) المصنّعة من شركة سامسونج، كما أنّ لها متاجر تطبيقات خاصّة بها، مثل المتاجر المستخدمة في الهواتف الذكيّة. (Wikipedia/Tablet).

مراحل بناء وتصميم التطبيقات التعليمية للهواتف الذكية:

تعتبر تطبيقات الهواتف الذكية التعليمية من أهم البرمجيات التي أحدثتها ثورة التطور التكنولوجي، ويمر تصميمها بخمس مراحل رئيسة وفقا للنموذج العام لتصميم التعليمي، وقد ذكرها كلا من جودة (٢٠٠٣ ، ص ١٠٤) ومصطفى (٢٠٠٤م ، ص ٧٩- ٨٠)، وهي كالآتي:

المرحلة الأولى التحليل Analysis:

يتم في هذه المرحلة تحديد المشكلات ومصدرها والحلول المناسبة لها، وتشمل هذه المرحلة أساليب البحث مثل: تحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة. وتشمل مخرجات هذه المرحلة: أهداف التدريس، وقائمة بالمفاهيم، وتعريفا بالمشكلة، وخصائص المتعلم. وتكون هذه المخرجات مدخلا لمرحلة التصميم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المرحلة الثانية التصميم Design:

تُوضَعُ في هذه المرحلة المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التعليم، وتُوْصَفُ الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتشمل مخرجاتها تحديد الأهداف، وتحديد التقويم المناسب لكل هدف، وتحديد إستراتيجيات التدريس بناء على الأهداف.

المرحلة الثالثة التطوير Development:

يتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية. فيتم في هذه المرحلة تأليف وإنتاج مكونات الموقف أو المنتج التعليمي.

المرحلة الرابعة التنفيذ (التطبيق) Implementation :

ويتم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتعليم سواء كان ذلك في الصف الدراسي التقليدي أو من خلال البرمجية، وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في التعليم.

المرحلة الخامسة التقويم Evaluation:

وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاءة وفاعلية عمليات التعليم والتعلم مع العلم أن التقويم يتم خلال جميع مراحل عملية التصميم التعليمي، أي خلال المراحل المختلفة وبينها وبعد التنفيذ، وقد يكون التقويم تكوينيا أو ختاميا.

التقويم التكويني:

وهو تقويم مستمر في جميع المراحل. ويهدف إلى تحسين التعليم والتعلم قبل وضعه بصيغته النهائية.

التقويم الختامي:

يتم التقويم الختامي بعد تنفيذ الصيغة النهائية من التعليم والتعلم، كما يتم من خلاله تقييم الفاعلية الكلية للتعليم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهارة الخط العربي:

يعرف القلقشندي (١٩٨٧م، ص ٣٦) الخط العربي بقوله: (الخط: ما نتعرف منه صور الحروف المفردة، وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطا).

ويعرفه زريق (١٩٨٥م، ص ١٣) بأنه علم وفن، فهو علم، لأنه يعتمد على أصول وقواعد دقيقة، وهو فن؛ لأنه يحتاج إلى تدريب، وإلى دقة وملاحظة وانتباه، وقدرة على المحاكاة.

ويعرفه البجة (٢٠٠٥م، ص٤٥٣) بأنه فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها، لإضفاء الصبغة الجمالية عليها.

أهداف تعليم الخط العربي للناطقين بلغات أخرى :

يعد الخط العربي مهارة مهمة من مهارات اللغة العربية، كما يعد هدفا من أهداف تعليم مهارات الكتابة. ويهدف في الخطوة الأولى في تدريسه إلى تحسين قدرة الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية، وتسمى هذه الخطوة مرحلة النقل والنسخ، وينبثق من هذه الأهداف الرئيسة عدة أهداف فرعية، قد أشار إليها الناقة (١٩٨٥ م، ص ٢٣٦)، وطعيمه (١٩٨٥م، ص ١٧٢)، والحريري (١٩٦٧م، ص ٦٣) وهي:

١- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وأخرها .

٢- إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم .

٣- إتقان الكتابة بخط النسخ .

٤- إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار .

٥- كتابة الحروف العربية، وإدراك العلاقة بين أشكال الحروف .

٦- مراعاة وضع النقاط في أماكنها.

توظيف تطبيقات الهواتف الذكيّة في تعليم مهارات الخطّ العربيّ:

يعدّ بناء وتصميم التّطبيقات الذكيّة لتعليم اللّغة العربيّة المواكبة لإستراتيجيّات التعلّم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحديثة في مجال اكتساب اللّغات نقلة نوعيّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة في تعزيز مهاراتهم، لما تقوم عليه من عمليّات ممتعة وتفاعليّة باستخدام الأدوات التكنولوجيّة الحديثة (علي، ٢٠١٦م، ص ٣٠).

كما تعدّ التّطبيقات الذكيّة أداة تعليميّة متعدّدة الجوانب؛ حيث تساعد الطلاّب والمعلّمين على تقديم محتوى شائق وتفاعلي، ينمّي مهارات الخطّ العربيّ من خلال الأجهزة الذكيّة وتحديداً الهواتف الذكيّة، كما توفّر هذه التّطبيقات إلى جانب المهارة التقنيّة تدريب معلّمي العربيّة على رسم الحروف والكلمات والجمل، وما يصاحبها من قواعد فنيّة للخطوط في أيّ مكان وزمان.

ويمكن تحديد أهمّ الجوانب والمواصفات الفنيّة لتطبيقات تعليم الخطّ العربيّ التي تسهم في تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية النّاطقين بلغات أخرى، وهي:

١ - عرض فيديوهات تعليمية تدرب المتعلمين على مهارات رسم الحروف العربية.

٢- التعرف على النماذج الخطية للحروف العربية من خلال أيقونة خاصة.

٣- سهولة الاطلاع على المحتوى والأنشطة والتدريبات المتعلقة بتعليم الخط العربي من خلال أيقونات التطبيق.

٤- إمكانية تزويد التطبيق بلغات متعددة تمكن المتعلم من اختيار اللغة المناسبة لترجمة النصوص والصور والفيديوهات المتعلقة بمهارات رسم الحروف العربية.

٥- تصفح وتحميل الكتاب المرفق لتعليم مهارات الخط العربي.

٦- تصفح وتحميل كتاب التدريبات المصاحب للكتاب الأساسي لتعليم مهارات الخط العربي.

٧- استخدام البريد الإلكتروني في التواصل بين المعلم والطالب، وإرسال النماذج المرتبطة لمحتوى التطبيق، كالواجبات والأنشطة الإضافية والاختبارات.

٨- إمكانية توظيف التقويم الذاتي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإجراءات التجريبيّة للبحث:

مجتمع البحث:

تمثّل مجتمع البحث في الطلاّب الفرنسيّين الذين يدرسون بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في العام الجامعي، ٢٠١٧-٢٠١٨م. وقد بلغ عددهم ستين طالباً.

عيّنة البحث:

تمّ إجراء البحث على عينة من الطلاّب الفرنسيّين بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم عشرون طالباً. وجاء اختيار هؤلاء الطلاب بعد ملاحظة ضعفهم في رسم الحروف والكلمات والجمل وكتابتها.

بناء أدوات البحث:

فيما يأتي توضيح للخطوات التي تمّ اتّباعها لإعداد أدوات البحث ومواده:

إعداد استبانة مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة

مر إعداد هذه القائمة بالخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

مصادر إعداد الاستبانة: أَعدَّ الباحث الاستبانة من خلال الرّجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات التي تناولت موضوع مهارات الخطّ العربيّ مثل: عرفان (٢٠٠٨م)، و الصفار (٢٠٠٨م).
- الدّراسات السّابقة التي تناولت الخطّ العربيّ، مثل: الألفي (٢٠٠٥م)، ومحي الدين (٢٠٠٩م).
- محتوى مقرّر الكتابة بمعهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.
- خبرة الباحث وتدريسه لمقرّر الكتابة عدّة مرّات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبناء على ذلك تمّ إعداد صورة أوّليّة لاستبانة مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

بناء الاستبانة في صورتها الأوّليّة: تمّ إعداد صورة أوّليّة من الاستبانة، تضمّنت ثلاثة مستويات رئيسة لمهارات الخطّ العربيّ، انبثق عنها اثنتا عشرة مهارة فرعيّة كما يتّضح من الجدول الآتي:

جدول (١)

عدد مهارات الخط العربي

م	المهارة الرّئيسة	عدد المهارات
١	مهارة رسم حروف خطّ النّسخ	٤
٢	مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ	٤
٣	مهارة محاكاة نماذج خطّ النّسخ	٤
المجموع	١٢	

تحكيم الاستبانة: تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأوّليّة على سبعة من المحكّمين (الملحق رقم ١) لإبداء آرائهم في مدى مناسبة كلّ مهارة من المهارات الفرعيّة لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة، ودقّة صياغة كلّ مهارة، وقابليّتها للتّطبيق على الطلاّب.

وقد أشار المحكّمون جميعاً إلى مناسبة المهارات لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة، وأنّها قابلة للقياس، مع تعديل صياغة بعض المهارات الفرعيّة. وبهذا يكون تمّ التأكّد من صدق محتوى هذه الاستبانة من خلال آراء المحكّمين.

صياغة قائمة نهائيّة بمهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة:

بعد تعديل صياغة المهارات الفرعيّة التي أشار المحكّمون إلى تعديلها، أصبحت قائمة مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة في صورتها النّهائيّة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

علماً أنّه لم يتمّ إضافة أو حذف أيّة مهارة. ومن ثمّ فقد تضمّنت القائمة في صورتها النّهائيّة ثلاثة مستويات رئيسة لمهارات الخطّ العربيّ، انبثق عنها اثنتا عشرة مهارة فرعيّة.

إعداد استبانة لأسس تصميم تطبيق تعليم مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة:

مرّ إعداد هذه القائمة بالخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد أسس تصميم تطبيق لتعليم الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

مصادر إعداد الاستبانة: أعد الباحث الاستبانة من خلال الرّجوع إلى المصادر الآتية:

الأدبيّات التي تناولت موضوع تصميم التّطبيقات الإلكترونية (الأغا، ٢٠١٥م)، و(بدوي، والعلواني،٢٠١١م)

الدّراسات السّابقة التي تناولت تصميم التّطبيقات الإلكترونية (سليمان، ٢٠١٦م) (الرحيلي،٢٠١٣م)، (الجريسي ، الرحيلي ، العمري، ٢٠١٣م)

وبناء على ذلك تمّ إعداد صورة أوّليّة لاستبانة أسس تصميم تطبيق تعليم الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

بناء الاستبانة في صورتها الأوّليّة: أعد الباحث صورة أوّليّة من الاستبانة تضمّنت أربعة مستويات رئيسة لأسس تصميم تطبيق تعليم الخطّ العربيّ، انبثق عنها ستّة عشر مؤشّراً فرعيّاً، كما يتّضح من الجدول الآتي:

جدول (٢)

عدد أسس تصميم تطبيق تعليم الخطّ العربيّ

م	المعيار الرّئيس	عدد المؤشّرات الفرعيّة
١	الأسس اللغويّة	٤
٢	الأسس الثقافيّة	٤
٣	الأسس التربويّة	٤
٤	الأسس الفنيّة	٤
المجموع	١٦	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تحكيم الاستبانة: تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأوّليّة على سبعة من المحكّمين (الملحق رقم ٢) لإبداء آرائهم في مدى مناسبة كلّ مؤشّر من المؤشّرات الفرعيّة. مع تعديل صياغة بعض المؤشّرات.

وقد أشار المحكّمون جميعاً إلى مناسبة المؤشّرات الفرعيّة. وبهذا يكون تمّ التأكّد من صدق محتوى هذه الاستبانة من خلال آراء المحكّمين.

وتم حساب ثبات الاستبانة، وذلك من خلال تطبيق طريقة التجزئة النصفية لسيبرمان – ويراون (spearman -brown) ، وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين الفقرات ومحاورها الرئيسية ، وذلك بتطبيق معادلة سيبرمان – ويراون لحساب معامل الثبات والتي مؤداها:

$$ر أ = \frac{2ر}{ر+١}$$

حيث يدل (ر أ) على معامل الثبات ، ويدل (ر) على معامل الارتباط، وقد بلغ معامل الارتباط بين الفقرات والمحاور الرئيسية (٠,٨٢) في حين بلغ معامل ثبات الاستبانة (٠,٨٢).تطبيق الاستبانة:

بعد أن أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، ومعدة للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها، ومن ثم معالجة البيانات إحصائيا من أجل الوصول إلى النتائج المستهدفة من إجراء البحث.

صياغة قائمة نهائيّة لأسس تصميم تطبيق تعليم الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة:

بعد تعديل صياغة المؤشّرات التي أشار المحكّمون إلى تعديلها، أصبحت قائمة أسس تصميم تطبيق الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة في صورتها النّهائيّة.

علماً أنّه لم يتمّ إضافة أو حذف أيّة مؤشّر. ومن ثمّ فقد تضمّنت القائمة في صورتها النّهائيّة أربعة مستويات رئيسة لتصميم تطبيق الخطّ العربيّ، انبثق عنها اثنا عشر مؤشّراً فرعيّاً.

إعداد تطبيق تعليم الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قام الباحث بإعداد التّطبيق وفقاً لما يأتي:

أهداف التّطبيق:

أن يرسم أجزاء الحروف.

أن يرسم الحروف.

أن يرسم الكلمات.

أن يرسم الجمل.

أن يراعي رسم الحروف المتشابهة.

أن يراعي رسم أسنان الحروف.

أن يراعي رسم بدايات الحروف.

أن يراعي رسم نهايات الحروف.

أن يراعي رسم الحروف حسب نظام السّطر.

أن يحاكي النّماذج الخطيّة لخطّ النّسخ.

أن يهتمّ بالمظهر العامّ للكتابة.

أسس التّطبيق:

روعي عند تصميم التّطبيق العديد من الأسس لتصميم التّطبيق وكان من أهمّها: الأسس اللغويّة، والأسس التربويّة، والأسس الثقافيّة، والأسس الفنيّة. انظر ملحق رقم (٢).

مهارات الخطّ العربيّ:

تناول التّطبيق تنمية المهارات الآتية:

مهارة رسم حروف خطّ النّسخ، ومهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ، ومهارة محاكاة نماذج خطّ النّسخ. انظر ملحق رقم (١)

محتوى التّطبيق التعليميّ:

يمثّل اختيار المحتوى التّعليميّ أهميّة في تنمية مهارات الخطّ العربيّ، لذا رأى الباحث أن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتركّز التّطبيق على مهارات الخطّ العربيّ في مقرّر الكتابة بمعهد تعليم اللّغة العربيّة بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنوّرة. وإضافة بعض النّماذج الخطيّة، واستخدام اللّغة الوسيطة (اللّغة الفرنسيّة) في ترجمة رسم الحروف. وبذلك أصبح البرنامج مكوّناً من خمسين تدريباً، موزّعة على ثلاث مهارات رئيسة، واثنتي عشرة مهارة فرعيّة، وعدد من النّشاطات تغطّي في مجملها جميع المهارات المستهدفة بعمليّات التّدريب والتّنمية؛ بهدف زيادة كفاءة الطلاّب في مواقف رسم الحروف، وتتوزّع هذه التّدريبات والأنشطة على ثلاثة لقاءات أسبوعيّاً.

إستراتيجيّة التّعليم والتعلّم في التّطبيق التعليميّ:

اعتمدت طريقة التّدريس في التّطبيق على الجمع بين نمط التّدريب والممارسة؛ إذْ يتبع كلّ درس عدداً من التّدريبات التي تهدف إلى تنمية مهارات الخطّ العربيّ، فتعرض المادة المستهدفة من خلال الهواتف الذكيّة مع توفير فرصة للتّدريب والممارسة، وتوفير التّغذية الرّاجعة وتوفير عمليّة التّقويم.

عرض الصّورة الأوليّة للتّطبيق التعليميّ:

بعد أن صمّم التّطبيق التّعليميّ القائم على الهواتف الذكيّة عرض على المختصّين في المناهج وطرق التّدريس وعلم اللّغة التّطبيقي، وفي مجال التّقنيات التربويّة، ومجموعة من الخطّاطين، وذلك لإبداء آرائهم في مكوّنات التّطبيق التعليميّ وأهدافه ومحتوياته، ومدى فاعليّة النّشاطات والتّدريبات المقترحة من الباحث في التّطبيق والحكم على مدى ارتباطها بمهارات الخطّ العربيّ.

إجراء التّعديلات على التّطبيق التّعليميّ وإخراجه في صورته النّهائيّة:

بعد إجراء التّعديلات التي أشار إليها المحكّمون أُخرِج التّطبيق في صورته النّهائيّة. ملحق رقم (٣).

أساليب التّقويم في التّطبيق التّعليمي:

للتحقّق من فاعليّة التّطبيق وتحقيقه الأهداف التي وضع لأجلها، ومدى تقدّم الطلاّب وبلوغهم تلك الأهداف فقد استخدم الباحث الأساليب التّقويميّة المختلفة، حيث طبق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختبارًا قبليًا قبل تدريس التّطبيق الذي يمثّل تقويماً قبليّاً، ونفّذ أنشطة وتدريبات أثناء استخدام التّطبيق التي تمثّل تقويماً بنائيّاً. وفي نهاية البرنامج كان التقويم النّهائيّ من خلال عرض مجموعة من الأسئلة العامّة. وكذلك طبّق اختبار مهارات الخطّ العربيّ تطبيقاً بعديّاً.

إعداد دليل المعلّم:

أعد الباحث دليل المعلّم وفقاً للخطوات الآتية:

إعداد صورة أوّليّة للدّليل:

على ضوء محتوى التّطبيق المقترح لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة أعد الباحث صورة أوّليّة لدليل المعلّم لتدريس هذا المحتوى المقترح.

عرض الدّليل على المحكّمين:

عُرِض دليل المعلّم على مجموعة من المحكّمين، وذلك بهدف إجراء التّعديلات المناسبة، وفق ما يرونه من حيث:

١- سلامة صياغة الهدف العامّ والأهداف الإجرائيّة.

٢- مناسبة الهدف العامّ والأهداف الإجرائيّة للمتعلّم.

٣- مناسبة عرض الدّروس لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

٤- آراء ومقترحات يرون مناقشتها.

صياغة دليل المعلّم في صورته النهائيّة:

بعد إجراء التّعديلات التي أشار إليها المحكّمون، أُعِدّ دليل المعلّم في صورته النّهائيّة ملحق (٤)، وقد اشتملت على الآتي:

مقدّمة.

أهميّة الدّليل.

الفلسفة التي يقوم عليها الدّليل.

أدوار المعلّم.

أدوار المتعلّم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأهداف العامّة للبرنامج.

الخطّة الزمنيّة للتّدريس.

الدّروس التي يحتوي عليها التّطبيق والخطوات الإجرائيّة المتّبعة لتدريس كلّ درس:

تتضمّن ما يلي:

عنوان الدّرس.

خلفية الدّرس، وتشمل أهمّ النّقاط التي يتناولها الدّرس.

مربّع حوار يتضمّن زمن تنفيذ الدّرس، والمكان، والأنشطة والتّدريبات.

الأهداف الإجرائيّة لكلّ درس.

خطوات تنفيذ الدّرس.

التّدريبات التي يكلّف بها المتعلّمون.

التّقويم.

إعداد اختبار مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة:

أُعِدّ اختبار مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة وفقاً للخطوات الآتية:

إعداد صورة أوّليّة للاختبار:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

تحديد مهارات الاختبار: في ضوء قائمة مهارات الخطّ العربيّ التي تّوصل إليها الباحث، حدد ثلاثة مستويات رئيسة للخطّ العربيّ انبثق عنها اثنتا عشرة مهارة فرعيّة.

صياغة تعليمات الاختبار: كُتِبت تعليمات لعيّنة البحث في بداية الاختبار، كما أتاح الباحث الفرصة للإجابة عن أيّ استفسار قد يطرحه أفراد عيّنة البحث.

صياغة مفردات الاختبار: صِيغت مفردات الاختبار، بحيث تغطّي المهارات التي التوصّل إليها الباحث من استطلاع آراء المحكّمين حول مهارات الخطّ العربيّ، وجاءت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصّورة المبدئيّة للاختبار من قسمين، القسم الأوّل: اختيار من متعدّد وتضمين (١٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد لكلّ سؤال (٤) إجابات. والقسم الثّاني: (٥) أسئلة تطبيقيّة وروعي أن تكون جميع الأسئلة موزّعة على المهارات التي تمّ التوصّل إليها، بحيث يقيس كلّ سؤال مهارة من مهارات الخطّ العربيّ.

عرض الاختبار بصورته الأوليّة على المحكّمين:

عُرِض الاختبار في صورته الأوّليّة على مجموعة من المحكّمين بهدف إجراء التّعديلات المناسبة وفق ما يرونه صواباً من حيث:

مناسبة الاختبار لمستوى الطلاّب.

قياس مدى مناسبة كلّ مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه.

صحّة التّعليمات.

إضافة ما يرونه مناسباً.

تعديل الاختبار وفقاً لنتائج التّحكيم:

أبدى المحكّمون مواقفهم على جميع مفردات الاختبار، ورأوا مناسبته لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعيّة:

أجريت التّجربة الاستطلاعيّة للاختبار في صورتها النّهائيّة على مجموعة من متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة، وعددهم (١٢) طالبًا.

وبعد انتهاء الطلاّب من الإجابة عن مفردات الاختبار، وُزِّعت النّتائج بهدف حساب ثبات وصدق، وزمن الاختبار وذلك على النّحو التّالي:

ثبات الاختبار:

كان حساب ثبات اختبار مهارات الخطّ العربيّ من خلال معادلة ألفا كرونباخ، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار الخامس والعشرين (V. 25)، وفيما يلي نتائج معامل ألفا كرونباخ للثبات:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٣)

قيمة ألفا كرونباخ

م	المحور	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
١	مهارة رسم حروف خطّ النّسخ	٦	٠,٧٠٤
٢	مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ	٧	٠,٧٣٢
٣	مهارة محاكاة نماذج خط النسخ	٧	٠,٧٤٤
المجموع	٣	٢٠	٠,٨٣٨

من بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاختبار تراوحت بين (٠,٧٠٤ - ٠,٧٤٤)، كما أن قيمة معامل ثبات الاختبار ككل بلغ (٠,٨٣٨)، وهي قيمة مرتفعة، تدل على ثبات الاختبار.

صدق الاختبار:

كان حساب صدق اختبار مهارات الخطّ العربيّ وفقاً لما يأتي:

صدق المحكّمين: تمّ التأكّد من أنّ مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكّمين. بلغ عددهم سبعة من المحكّمين ملحق رقم (٥)، وإجراء التّعديلات اللّازمة بناء على آرائهم، حيث أشار المحكّمون إلى أنّ عبارات الاختبار واضحة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

الصّدق الإحصائيّ: وهو عبارة الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن صدق اختبار مهارات الخطّ العربيّ يساوي (٠,٩١٥)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه بصورة دقيقة جداً.

معامل الصعوبة والسّهولة: حُسِب معامل الصعوبة والسهولة، حيث أن معامل الصعوبة لكل سؤال يمثل النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة إلى عدد الطلاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكلي، وهو ما يتمثل في المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة للسؤال = عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال / عدد الطلاب الذين أجابوا عن السؤال

معامل السهولة = ١ - معامل الصعوبة

وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة، بين (٢٣, ٠ - ٧٩, ٠) أما معاملات السهولة فقد تراوحت بين (٢١, ٠ - ٧٧, ٠) وهي معاملات تشير إلى التدرج في مستوي صعوبة وسهولة فقرات الاختبار، وأنها ذات مستوى مناسب.

زمن تطبيق الاختبار: حُسِب زمن تطبيق المقياس عن طريق حساب متوسّط زمن من أوّل وآخر طالب ينتهي من الإجابة، وذلك كالتّالي:

متوسط زمن الاختبار = ٢٠+٤٠ / ٢ = ٣٠ دقيقة

وبذلك يكون الوقت المناسب للاختبار يساوي: (٣٠) دقيقة.

الصورة النّهائيّة للاختبار:

بعد عرض الاختبار على المحكّمين، وبعد تطبيق التّجربة الاستطلاعيّة التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، صِيغ الاختبار في صورته النّهائيّة استعداداً للتّطبيق على مجموعة البحث. والجدول التّالي يوضّح محاور الاختبار والأسئلة التي تقيس كلّ محور.

جدول (٤)

توصيف قائمة مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المحور	الأسئلة التي تقيسه	النسبة المئويّة
١	مهارة رسم حروف خطّ النّسخ	١-٥، ١٦	٣٠٪
٢	مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ	٦-١٠، ١٧-١٨	٣٥٪
٣	مهارة محاكاة نماذج خط النسخ	١١ -١٥، ١٩-٢٠	٣٥٪
المجموع	٣	٢٠	١٠٠٪

تصحيح الاختبار:

يتكون الاختبار من عشرين سؤالاً مقسمة إلى قسمين، القسم الأول (اختيار من متعدد)، ويطلب من المبحوث اختيار إجابة واحدة صحيحة من أربعة خيارات معطاة، والقسم الثاني (تطبيقي) ويطلب من الطالب تنفيذ ما هو مطلوب، وتتدرج الإجابات من (درجة إلى ثلاث درجات) بحسب صحة ودرجة إتقان وكتابة ما هو مطلوب الإجابة عنه في السؤال.

كان تصحيح الاختبار وفقاً لما يأتي:

اختيار إجابة كل طالب عن الاختبار، واستبعاد أي إجابة أعطاها أكثر من خيار.

يُعطى كل طالب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة بالنسبة للأسئلة من (١-١٥)، ويُعطى كل طالب من درجة واحدة إلى ثلاث درجات لكل إجابة صحيحة بالنسبة للأسئلة من (١٦-٢٠)، وبالتالي يكون مجموع كل طالب في كل سؤال من أسئلة الاختبار، هو مجموع الدرجات التي حصل عليها في الاختبار. كما قام الباحث بحساب درجة كل طالب على محاور الاختبار الثلاثة على حدة، وعلى الاختبار إجمالاً.

تجربة البحث: طُبِّقت تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

أوّلاً: اختيار عيّنة البحث.

تكونت عينة البحث الحالي من (٢٠) طالباً، من متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانياً: التّطبيق القبلي لاختبار مهارات الخطّ العربيّ:

بعد إجراء التدريبات اللّازمة لتطبيق تجربة البحث، طُبِّق اختبار مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة تطبيقاً قبليّاً، بهدف الوقوف على مستوى أفراد عيّنة البحث في مهارات الخطّ العربيّ قبل التّجربة، ومقارنة مستويات أدائهم قبل التّجربة وبعدها.

ثالثاً: تطبيق تجربة البحث:

طبّق الباحث تجربة البحث على أفراد عيّنة البحث لقياس فاعليّة التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة في تنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة في بداية الفصل الدّراسي الأوّل من العام الجامعي: ٢٠١٧-٢٠١٨م، واستمرّت التطبيق ثلاثة أسابيع، بواقع أربع ساعات في الأسبوع، وقد روعي عند تطبيق التّجربة ما يأتي:

تعريف الطلاّب بخطوات تطبيق التّجربة، وأهدافها، والإطار الزمني لها.

توضيح المطلوب من كلّ طالب أثناء التّعليم.

استخدام التّطبيق مع عرض المحتوى العلمي للموضوعات.

رابعاً: التّطبيق البعديّ لاختبار مهارات الخطّ العربيّ:

بعد الانتهاء من تنفيذ التّجربة، طُبِّق اختبار مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة على أفراد عيّنة البحث تطبيقاً بعديّاً، للمقارنة بين الدّرجات التي حصلوا عليها مع التّطبيق القبليّ والتّطبيق البعديّ، للتعرّف على فاعليّة التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة في تنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلمي اللغة العربية النّاطقين بالفرنسيّة.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الولأولأول من أسئلة البحث والذي نصه: "ما مهارات الخطّ العربيّ لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة"؟

توصل الباحث إلى قائمة بمهارات الخط العربي لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تضمنت ثلاثة مستويات رئيسة لمهارات الخط العربي، انبثق منها اثنا عشر مهارة فرعية، وذلك على النحو التالي:

١. **مهارة رسم حروف خطّ النّسخ:**
- يرسم أجزاء الحروف.
- يرسم الحروف بشكل صحيح.
- يراعي رسم الكلمات بشكل صحيح.
- يراعي كتابة الجمل بطريقة منظّمة.

٢. **مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ:**
- يراعي رسم أسنان الحروف.
- يراعي رسم الحروف المدوّرة والقائمة.
- يراعي رسم الحروف المتشابهة في الرّسم.
- يراعي وضع نقاط الحروف في أماكنها.

٣. **مهارة محاكاة نماذج خط النسخ:**
- يراعي رسم الحروف حسب نظام السّطر.
- يراعي المسافات بين الحروف والكلمات والجمل.
- يحاكي العبارات المكتوبة بخطّ النّسخ.
- يهتمّ بالمظهر العامّ للكتابة.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: "ما أسس التّطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة ؟ ".

توصل الباحث إلى قائمة بأسس التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة، تضمنت أربعة مستويات رئيسة لأسس التّطبيق المقترح القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ، انبثق منها ستة عشر أساسا فرعيا، وذلك على النحو التالي:

الأساس اللغوي:

- يخلو التطبيق من الأخطاء.
- يستخدم التطبيق اللغة الفصحى.
- يعرض التطبيق العديد من اللغات.
- يلتزم السمات الفنية لرسم حروف خط النسخ.

الأساس الثقافي:

- يعرض التطبيق نماذج لعبارات مكتوبة بخط النسخ لا تقلل من ثقافة الآخر.
- يعرض التطبيق نماذج للخط العربي تعزز الثقافة العربية.
- يعرض التطبيق نماذج للخط العربي تعزز الثقافة الإسلامية.
- يعرض التطبيق نماذج للخط العربي تعزز الثقافة العالمية.

الأساس التربوي:

- يحقق التطبيق نواتج تعلم محددة في مهارة الخط.
- يوظف التطبيق أنشطة تعليمية تدعم مهارة الخط.
- يعرض التطبيق المحتوى بطريقة منظمة.
- يستخدم التطبيق أساليب تقويم متنوعة.

الأساس الفني:

- يتضمن التطبيق بيانات عامة.
- يشير التطبيق إلى مواقع إلكترونية ذات اهتمام بخط النسخ.
- يسهل استخدام التطبيق من قبل المتعلمين.
- يتضمن التطبيق وسائط متعددة عن مهارات خط النسخ.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كما قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الخط العربي لمتعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة على عشرين طالباً من طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ورُصِدت النتائج التي حصل عليها الطلاب، بعد ذلك كان حساب متوسط درجات مهارات الخط العربي مجملة، ودرجة كل مستوى من مستويات الاختبار (مهارة رسم حروف خطّ النّسخ -مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ - مهارة محاكاة نماذج خط النسخ)، وكل مهارة فرعية على حدة، وحساب نسبة توافرها.

وللحكم بصورة كيفية على نسبة توافر مهارات الخط العربي مجملة، وكل مهارة من مهارات الخط العربي المتضمنة في الاختبار، رجع الباحث إلى لائحة الجامعة الإسلامية لمعرفة كيفية حساب التقديرات التي تحول الدرجة الكمية إلى تقدير كيفي، وذلك كما يأتي:

- ممتاز: من ٩٠ فأكثر.
- جيد جداً: من ٨٠ إلى أقل من ٩٠.
- جيد: من ٧٠ إلى أقل من ٨٠.
- مقبول: من ٦٠ إلى أقل من ٧٠.
- راسب أو ضعيف: أقل من ٦٠.

والجدول الآتي يوضح متوسط درجات الطلاب في مستويات اختبار مهارات الخط العربي كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها، وتقديرها:

جدول (٥)

متوسط درجات الطلاب في مستويات اختبار مهارات الخط العربي كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار، ومدى توافرها، وتقديرها

المحور	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
مهارة رسم حروف خطّ النّسخ	٤,٤٥	٥٥,٦٣	ضعيف
مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ	٥,٢٠	٤٧,٢٧	ضعيف
مهارة محاكاة نماذج خط النسخ	٥,١٠	٤٦,٣٦	ضعيف
المهارات مجملة	١٤,٧٥	٤٩,١٧	ضعيف

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة توافر مهارات الخط العربي لدي متعلمي اللغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة كانت (٤٩,١٧)، وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف) وفقاً للائحة الجامعة الإسلامية.

كما يتضح من الجدول نفسه أن مستوى الاختبار (مهارة رسم حروف خطّ النّسخ –مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ – مهارة محاكاة نماذج خط النسخ) حصلت على تقدير (ضعيف).

وهذا يدل على أن متعلمي اللغة العربية النّاطقين بالفرنسيّة لم يصلوا إلى مستوى التمكن في أغلب مهارات الخط العربي التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: «ما فاعليّة التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة؟».

قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد استخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار الخامس والعشرين (SPSS V. 25)، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired - Sample: T Test).

ويوضح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل في التطبيقين: القبلي والبعدي لعينة البحث إجمالا.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة» ت»

ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الخطّ العربيّ إجمالا (ن= ٢٠)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البيان / المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات الخطّ العربيّ إجمالا	القبلي	١٤,٧٥	١,٩٧٠	٦,٣٠	١٩	١١,٠٢٠	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٢١,٠٥	١,٦٣٨				

يتضح من الجدول (٦) السابق، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٢٠, ١١)، مما يدل على أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١, ٠) بين متوسطي درجات متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد أن استخدام التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الخط العربي لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة.

ونظرا لأن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار، مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي أن القيمة العملية يجب أن تؤخذ في الاعتبار إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يفضل أن يحسب الباحث حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. (الدرديري، ٢٠٠٦م، ص٧٦-٧٧).

لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير «لكارل» «Carl size effect “ Carl، (١٩٩٤م، ص٤٩٧)، خطاب (٢٠٠١م، ص٤٥٨).

ويشير خطاب (٢٠٠١م، ص٤٥٩) إلى أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير، وكانت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

موجبة دل ذلك على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، وحجم التأثير هنا عبارة عن معايير الحكم على جودة كتابة الخط العربي، وهي معيار الوضوح، وهو يكون الخط واضحا إذا اتبعت في كتابته القواعد والموصفات الخاصة بكل حرف، من حيث شكله، وحجمه، وكيفية اتصاله بغيره، وامتلاء الأجزاء أو رقتها، وميلها واستقامتها، وطولها وقصرها. ومعيار الجمال في الخط العربي عندما يكون هناك انسجام في الحروف مع مراعاة التناسق في أحجام الحروف وأوضاع الكلمات وأبعادها، ومعيار النظافة والنظام وحسن الترتيب، ومعيار الكتابة على السطر، ومحاكاة النموذج الأصل. (جنزلى وسليمان، ١٩٨٥م، ص٤٦) إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينيات (٢٠, ٠) يشير إلى أن المعالجة التجريبية أحدثت تأثيرا غير أنه ليس كبيراً، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينيات (٨٠, ٠) فأكثر يشير على أن المعالجة قوية وفعالة. والجدول الآتي يوضح حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة وفقا لمعادلة كارل:

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة حجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الخط العربي إجمالا

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة حجم التأثير	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات الخطّ العربيّ إجمالا	القبلي	١٤,٧٥	١,٩٧٠	٠,٩٣٠	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	٢١,٠٥	١,٦٣٨		

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة كارل قد تجاوزت نسبة (٨٠, ٠) مما يدل على أن استخدام التّطبيق القائم على الهواتف الذكيّة لتنمية مهارات الخطّ العربيّ قد أدى إلى تأثير كبير في تنمية مهارات الخطّ العربيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بالفرنسيّة، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها، وعرضت في الجدول السابق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب إجمالاً في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الخطّ العربيّ لصالح التطبيق البعدي.

توصيات البحث ومقترحاته:

أولا: التوصيات

بناء على نتائج البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، منها:

١-تضمين مهارات الخط العربي في مقرر الكتابة بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢-ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الكتابة على تنمية مهارات الخط العربي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣-الاهتمام بإستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثانيا: المقترحات

استكمالا لنتائج الدراسة الحالية وتوصياتها فإن الباحث يقترح عددًا من الموضوعات التي يمكن دراستها مستقبلًا، وهي:

١. أجراء دراسات لمعرفة الأسباب التي تكمن وراء ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارة الخط العربي وعلاجها.
٢. استخدام عدة إستراتيجيات لتنمية مهارة الخط العربي في جميع المستويات.
٣. إجراء دراسات حول تصميم برامج تعليمية في مجال التعليم المتنقل على النحو التالي:

- دراسة فعالية الهواتف الذكية في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- دراسة فعالية الهواتف الذكية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

١- الأغا، إياد محمّد قاسم (٢٠١٥م.) أساسيات برمجة تطبيقات الهواتف الذكية باستخدام نظام أندرويد. رسالة دكتوراه، غير منشورة، الكلية الجامعة للعلوم التطبيقية، غزة.

٢- الألفي، محمّد ياسين (٢٠٠٥م) عناصر الرداءة المعوقة في قراءة خطوط دارسي العربية من غير أهلها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، ع (٢).

٣- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥م) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين، دار الكتاب الجامعي.

٤- التهامي، حياة عبد الوهاب (٢٠١٠م) الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم.

٥- الجريسي، ألاء. والرحيلي، تغريد. والعمري، عائشة (٢٠١٥م) أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١١)عدد (١).

٦- جنزلي، رياض صالح، وسلمان، محمّد أحمد (١٩٨٥م) المرجع في الكتابة العربية، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٧- جودت، مصطفى (١٩٩٩م) تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية في المدارس الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

٨- الحريري، علي (١٩٦٧م) مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

٩- خميس، محمّد عطية (٢٠٠٤م) التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن في أي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقت وأي مكان، تكنولوجيا التعليم- مصر مج (١٤) ج (٢).
١٠- الدهشان، جمال علي(٢٠٠٩م) التعليم المحمول "صبغة جديدة للتعليم عن بعد"، بحث قدم في ندوة نظم التعليم العالي الافتراضي، جامعة كفر الشيخ، مصر (٢٩) ٢٩ أبريل.
١١- الدهشان، جمال علي (٢٠١٠م) استخدام الهاتف المحمول في التعليم والتدريب- لماذا وفي ماذا وكيف، بحث قدم في ندوة تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، الرياض (١٢-١٤)أبريل.
١٢- الرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح (٢٠١٣م) أثر استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية في تدريس مقرر تقنيات التعليم في التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة طيبة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرة.
١٣- زريق، معروف (١٩٨٥م)كيف نعلم الخط العربي، دراسة تاريخية فنية تربوية. ط١، دمشق، دار الفكر.
١٤- الزهراني، مرضي غرم الله (٢٠٠٧م) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، المؤتمر الأول للغة العربية وآدابها، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (٢٨-٣٠) نوفمبر.
١٥- سليمان، علي (٢٠١٦م) تطوير استراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.
١٦- الصفار، محمّد (٢٠٠٨م) قواعد الخط العربي مزينة باللوحات الخطية. عمان، المكتبة الفنية.
١٧- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٥م) دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
١٨- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤م) تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها- معهد اللغة العربية بجامعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أفريقيا العالمية، الخرطوم مج (١)، ع (١).

١٩- عرفان، خالد محمود (٢٠٠٨م) قواعد الخط والكتابة وتطبيقاتهما ط١، الرياض، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

٢٠- علي، أسامة زكي السيد علي (٢٠١٦م) تعليم اللغة بالهاتف الجوال «نحو استثمار أمثل لتوظيف المدخل التقني الأحدث في سياق تعليم اللغة العربية»، ط١، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

٢١- فزه، هاني عبد الجليل، الشرقاوي شريف شعبان (٢٠١٨م) تطبيق ذكي للغة العربية لتعلم حروف الجر القبلية والبعدية، مؤتمر البحث والتطوير. التركيز على الأولويات وإحداث الأثر، مؤسسة قطر- جامعة قطر ١٩-٢٠ مارس.

٢٢- القحطاني، سعد بن علي (٢٠٠٦م) استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم- تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ندوة «الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب، (١٩ ديسمبر).

٢٣- القلقشندي، أحمد بن علي (١٩٨٧م.) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٤- كنسارة، إحسان محمّد، عطار، عبد الله إسحاق (٢٠١٨م) التطبيقات التعليمية الحديثة وتطبيقاتها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٥- محيي الدين، أحمد محمّد (٢٠٠٩م) تعليم الخط العربي لغير العرب قضايا وحلول، مؤتمر اللغة العربية من المنظور الثقافي والاجتماعي، جامعة ميدان (١٢-١٤)أكتوبر.

٢٦-مدكور، أحمد علي، هريدي (٢٠٠٤م) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٧- مصطفى، جودت صالح (٢٠٠٥م) نظم تقديم المقررات الإلكترونية عبر الشبكات، القاهرة، دار الكتب.

٢٨- الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م.) تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

1- Keegan. D. (2005)The Incorporation of Mobile Learning intoMainstream Education and Training. The 4th. World Conference on M-Learning "M-Learn 2005" 25-28 oct... cape town.

2- Prensky، marc (2008) What can You Learn From A cell Phone? Almost Anything.

http//www.innovateonline.info/index.php?viewarticle&id=83.

3- Huang (2008) Toward interactive mobile synchronous learning environment with context awareness service، computer & Education vol (51). No (3)، 1205-1226.

4- Ruiz Israel Jesus Mojica (2013) LARGE- SCALE EMPIRICAL STUDIES OF MOBILE APP، unpublished diss، Queens university، Kingston، Ontario، Canada.p.i.

5- Suki، N.M.&Suki، N.M (2011) Using mobile device for learning: from students perspective. (pp، 5-44) University Malaysia Sabah، Sabah، Malaysia.

6- Moroz، Ashley (2013) App Assisted Language Learning How Student Perceive Japanese Smartphone Apps، Unpublished Disse، Faculty of Graduate Studies، Ottawa Canada، p54.

7- Fiorello، Jacqueline Ann (2014) Educational Apps in a Spanish World Language Classroom، unpublished Diss. Caldwell College، ProQuest UMI Number: 1556166،P.30-36.

8- Taba .S. E، (2014) . Empirical studies on the relation between user interface design and perceived quality of android applications، (published master thesis) ، University Kingston ، Ontario، Canada.

9- Haisen Zhang، Wei Song (2014) Ronghuai Huang، Business English

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Vocabulary Learning with Mobile Phone; A Chinese Students Perspective، International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching، v.4 n.2، p.46-63.

10- Kyle Tomson (2012) iPad Builder Applications; Language Builder،Question Builder، sentence Builder and Story Builder (iPod and iPad Applications) Springer Science DOI 10.1007/s10803-012-1539-3.

11- Su، B & Draper Rodriguez، C (2012) Identifying the Key features in Computer Learning games In T. Bastiaens (Ed) roceedings of Global TIME: Global Conference on technology، innovation، media & education 2012. Chesapeake، VA;: AACE.

12- DE Waard، Inge (2013) Analyzing the impact of mobile Access on learner on interactions in MOOC، Unpublished MD، the faculty of Graduate Student، Athabasca University Yang، Jaeseok (2013) mobile Assisted Language Teaching Vol.6، No.7: 2013، pp. 19-25.

13- CAHILL، JACQUELINEL (2011) The Collaborative Benefits of Google Apps Education Edition in Higher Education، Dissertation Submitted to North central University، Graduate Faculty of the School of Education Prescott Valley، Arizona، November 2011 UMI Number: 3493233.

14- https://en.wikipedia.org/wiki/Smartphone

15- https://en.wikipedia.org/wiki/Tablet_computer

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجهة
١	أ.د علي عبد المحسن الحديبي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس لغة عربية	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية
٢	د. إبراهيم محمّد العوفي	أستاذ مشارك	اللغة العربية	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية
٣	د. أبو بكر شعيب	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية
٤	د. خالد هديبان الحربي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية
٥	د. عبد العزيز بن علي الزهراني	أستاذ مشارك	تقنيات تعليم	كلية التربية بجامعة حائل
٦	د. خليوي سامر الحربي	أستاذ مساعد	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية
٧	د. عبد الرحمن ضيف الله الهرساني	أستاذ مساعد	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملحق (١)
قائمة مهارات الخط العربي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قائمة مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية :

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	مناسبة المهارة:	
		مناسبة	غير مناسبة
مهارة رسم حروف خطّ النّسخ	يرسم أجزاء الحروف		
	يرسم الحروف بشكل صحيح		
	يراعي رسم الكلمات بشكل صحيح		
	يراعي كتابة الجمل بطريقة منظّمة		
مهارة تطبيق قواعد خطّ النّسخ	يراعي رسم أسنان الحروف		
	يراعي رسم الحروف المدوّرة والقائمة		
	يراعي رسم الحروف المتشابهة في الرّسم		
	يراعي وضع نقاط الحروف في أماكنها		
مهارة محاكاة نماذج خط النسخ	يراعي رسم الحروف حسب نظام السّطر		
	يراعي المسافات بين الحروف والكلمات والجمل		
	يحاكي العبارات المكتوبة بخطّ النّسخ		
	يهتمّ بالمظهر العامّ للكتابة		

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملحق (٢)

قائمة بأسس تصميم تطبيق تعليم مهارات الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قائمة أسس تصميم تطبيق لتعليم مهارات الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية :

الأسس الرئيسة	الأسس الفرعية	رأي المحكم			
		الدقة اللغوية		مناسبة التصميم	
اللغوي	يخلو التطبيق من الأخطاء				
	يستخدم التطبيق اللغة الفصحى				
	يعرض التطبيق العديد من اللغات				
	يلتزم السمات الفنية لرسم حروف خط النسخ				
الثقافي	يعرض التطبيق نماذج لعبارات مكتوبة بخط النسخ لا تقلل من ثقافة الآخر				
	يعرض التطبيق نماذج الخط العربي تعزز الثقافة العربية				
	يعرض التطبيق نماذج الخط العربي تعزز الثقافة الإسلامية				
	يعرض التطبيق نماذج الخط العربي تعزز الثقافة العالمية				
التربوي	يحقق التطبيق نواتج تعلم محددة في مهارة الخط				
	يوظف التطبيق انشطة تعليمية تدعم مهارة الخط				
	يعرض التطبيق المحتوى بطريقة منظمه				
	يستخدم التطبيق أساليب تقويم متنوعة				
الفني	يتضمن التطبيق بيانات عامه				
	يتضمن التطبيق روابط سليمة عن خط النسخ				
	يسهل استخدام التطبيق من قبل المتعلمين				
	يتضمن التطبيق وسائط متعددة عن مهارات خط النسخ				

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملحق (٣)
التطبيق التعليمي لمهارات الخط العربي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التطبيق التعليمي:

يتضمن التطبيق التعليمي الذي تقوم عليه الدراسة الأهداف والمحتوى والأنشطة والتدريبات وأساليب التدريس وإستراتيجياته، والتقويم. إضافة إلى مجموعة من المهارات والمعارف، التي تهدف إلى تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية .

أهداف التطبيق التعليمي:

يهدف التطبيق التعليمي بشكل رئيس إلى تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية باستخدام الهواتف الذكية بافتراض أن هذه الوسائل تهيئ فرصة تعليمية أكثر ملاءمة، تساعد الطلاب على إتقان هذه المهارات وتوظيفها في كتاباتهم، ومن المتوقع بعد تطبيق هذه البرمجية وتنفيذ تدريباته ونشاطاته أنْ يُسهم في رفع مستوى هذه المهارات، وأن يحقق الأهداف الآتية:

- تنمية مهارات رسم حروف خط النسخ .
- تنمية مهارات تطبيق قواعد خط النسخ .
- تنمية مهارات محاكاة نماذج خط النسخ .

أسس بناء التطبيق التعليمي:

يؤكد الأدب التربوي، وكثير من الدراسات السابقة أهمية مهارات الخط العربي، ودورها في تحسين التعليم في الموادّ الدّراسيّة المختلفة، فرداءة الخط تحول دون تعبير الطالب عن أفكاره، مما ينعكس سلبًا على تحصيله. وتمشيا مع أهداف مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في إكساب الطالب مهارات الخط العربي، فقد استندت الدّراسة في بناء التطبيق إلى الأسس التالية:

- تؤكد العديد من الدراسات على أن الكتابة الآلية مهارة أساسية للأداء الفاعل في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كثير من الجوانب الدّراسيّة.

- ينطلق هذا التطبيق من نتائج البحث العلمي التي تؤكد أهمية مهارة الخط العربي في تحسين مستوى التّعليم في مختلف المواد الدّراسيّة.
- تأكيد أهداف تعليم الخط العربي للناطقين بلغات أخرى على إكسابهم مهارات وقواعد الخط العربي.
- تؤكد الدراسات في جانب الأخطاء الإملائية على وجود علاقة بين القدرة على الكتابة الإملائية وحسن الخط.
- يساعد التذوق الجمالي للخط العربي على تربية سلوكيات محمودة، كالقدرة على تلمس جماليات الخط العربي، وإصدار الأحكام على جودته ورداءته، والاهتمام بالنظافة والترتيب.
- تضمين التطبيق التعليمي بعض الإستراتيجيات التي تمثل اتجاها حديثا في عملية التدريس.
- اعتماد تنمية مهارات الخط العربي على المزيد من التدريب والممارسة والتنوع في طرائق تدريسها.
- ملاءمة المحتويات التعليمية لطبيعة تعلم مهارة الخط العربي وإتقانها.
- مراعاة التكامل بين فنون اللغة، في اثناء النشاطات وتصميمها، وما يرتبط بها من تدريبات وتوضيحات.
- تزويد المعلمين بدليل يرشدهم إلى الطريقة السليمة في تدريس مهارات الخط العربي، ومساعدة الطلاب في الانتقال من الكتابة الاعتيادية إلى الكتابة المنضبطة بالقواعد والأصول.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- أهمية استخدام الهواتف الذكية لتعلم أكثر جودة وفاعلية.

مسوغات التطبيق التعليمي:

لا بد من وجود مسوغات واضحة يستند إليها الباحث لبناء التطبيق التعليمي، ومن هذه المسوغات:

- ينطلق هذا التطبيق من توصيات الدراسات السابقة والأبحاث التي أجريت في هذا المجال عن أهمية وضع برامج لتنمية مهارات الخط العربي .
- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بتنمية مهارات الخط العربي لدى الطلاب لا سيما في المستويات الأولى، وهذا ما أكده الأدب التربوي.
- اجتياح الأجهزة الذكية لمجالات الحياة المختلفة.
- التوسع المعرفي وحاجة في الوقت المعاصر إلى الوسائل تجعله أكثر تميزا في جميع فنون اللغة ومن ضمنها الخط العربي .
- دعوات التربويين والباحثين إلى تنمية مهارات الخط العربي باستخدام تطبيقات الهواتف الذكية ، وقلة البحوث في هذا المجال.
- اعتماد التطبيق القائم على استخدام الهواتف الذكية يمثل اعتماد للاتجاه الحديث في التدريس يستند إلى رؤية تربوية واسعة الانتشار.
- هناك حاجة إلى تطوير طرائق التدريس بشكل عام، ومهارات الخط العربي.
- وجود مؤشرات دالة على ضعف الطلاب في مهارات الخط العربي، وهذا ما أكده الأدب التربوي، والدراسات السابقة والاختبار القبلي.
- عدم وجود دراسة تبنّت تطبيق تعليمي باستخدام الهواتف الذكية، يسهم في تنمية الخط العربي في حدود علم الباحث.

مهارات الخط العربي:

يتناول التطبيق تنمية المهارات الآتية:

- مهارات رسم حروف خط النسخ .
- مهارات تطبيق قواعد خط النسخ .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- مهارات محاكاة نماذج خط النسخ .

محتوى التطبيق التعليمي:

يمثل اختيار المحتوى التعليمي أهمية في تنمية مهارات الخط العربي، لذا رأى الباحث أن يتركّز التطبيق على مهارات الخط العربي في مقرر الكتابة للمستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وإضافة بعض النماذج الخطية واستخدام اللغة الوسيطة (اللغة الفرنسية) في ترجمة رسم الحروف، وبذلك أصبح التطبيق مكوَّنا من (٥٠) تدريبا موزعة على (٣) مهارات رئيسية، و (١٢) مهارة فرعية، وعدد من النشاطات تغطي في مجملها جميع المهارات المستهدفة بعمليات التدريب والتنمية، بهدف زيادة كفاءة الطلاب في مواقف رسم الحروف، وتتوزع هذه التدريبات والأنشطة على ثلاثة لقاءات أسبوعيا.

إستراتيجية التعليم والتعلم في التطبيق التعليمي:

اعتمدت طريقة التدريس في التطبيق على الجمع بين نمط التدريب والممارسة؛ إذ يتبع كل درس عدد من التدريبات التي تهدف إلى تنمية مهارات الخط العربي، فتعرض المادة المستهدفة على الطالب من خلال الهواتف الذكية، مع توفير فرص للتدريب والممارسة، وتوفير التغذية الراجعة، وتوفير عملية التقويم. وجرى تطبيق الإستراتيجية وفق الإجراءات الآتية:

أ-دور الطالب:

للطالب دور مهم وفاعل في التطبيق الذي يهدف إلى تنمية مهارات الخط العربي باستثمار قدراته؛ ليتحقق له الشعور بالإنجاز والرضى عن النفس. ومن المؤمّل أن يقوم الطالب في هذه الدراسة بالأدوار الاتية:

- التحاور مع المعلم حول متطلبات الدرس.
- الدخول إلى التطبيق الموجود في الهواتف الذكية .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- الذهاب إلى قائمة المحتويات؛ لاختيار الدرس المراد دراسته.
- قراءة الأهداف التدريبية المراد تحقيقها في التطبيق.
- الدخول إلى محتوى الدّرس.
- الانتقال إلى التدريبات والأنشطة المتعلقة بالمهارة أو الدرس.
- الإجابة عن التدريبات مع تعزيز الإجابة الصحيحة.
- الانتقال إلى قائمة التقويم والإجابة عن الأسئلة الموجودة، مع توفر التغذية الراجعة الفورية.
- الخروج من التطبيق عند الانتهاء من الدرس.
- التحاور مع المعلم ومع زملائه الطلاب في أثناء الإجابة الجماعية.
- التحاور مع المعلم ومع زملائه الطلاب حول ما أفاد من المصادر المتنوعة.

ب-دور المعلم:

- تهيئة المناخ التعليمي المناسب.
- تثبيت التطبيق في أجهزة الهواتف الذكية.
- شرح مقدمة عن التطبيق وكيفية التعامل معه.
- استخدام بعض إستراتيجيات التعليم والتعلم في تنفيذ التطبيق التعليمي في أثناء تدريس الطلاب لمهارات الخط العربي.
- الإشراف العام على الطلاب، ومتابعة سير التطبيق.
- الحوار مع الطلاب في نهاية كل درس حول أهمية هذه المهارات.
- الاحتفاظ بسجل يبين مدى تقدم كل طالب في تثبيت المرحلة التي وصل إليها.

أساليب التقويم في التطبيق التعليمي:

للتحقق من فاعلية التطبيق وتحقيقه الأهداف التي وضع لأجلها، ومدى تقدم الطلاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبلوغهم تلك الأهداف فقد تم استخدام الأساليب التقويمية الآتية:

أ- التقويم التمهيدي:

لقد كشف الاختبار التشخيصي الذي قام به الباحث عن بعض جوانب القوة والضعف لدى الطلاب في مهارات الخط العربي، وعن توافر التعلم القبلي؛ مما ساعد على ربط خبرات التلاميذ السابقة بمحتوى التطبيق، وقد تمّ التحقق من استعداد الطلاب ورغبتهم في تعلّم نشاطات وتدريبات التطبيق.

ب-التقويم التكويني:

استخدم هذا التقويم أثناء التطبيق من أجل تنمية مهارات الخط العربي، فقد اعتمد بعض الأسئلة التي توفر تغذية راجعة مستمرة لما تعلمه الطالب من قبل، بالإضافة إلى ملاحظات الباحث للطلاب، وملاحظاتهم لأعمالهم، وقيامهم بتقييم أخطائهم، وتنفيذ النشاطات والتدريبات.

ج-التقويم الختامي:

بعد أن أتمّ الباحث تنفيذ التطبيق، قام بإجراء الاختبار البعدي في مهارات الخط العربي، وقورنت نتائج الاختبار البعدي بنتائج الاختبار القبلي لمعرفة مدى التحسّن في أداء الطلاب.

زمن تنفيذ التطبيق التعليمي:

استغرق تنفيذ التطبيق التعليمي (٣) أسابيع، بمعدل أربع لقاءات في كل أسبوع في بداية الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٧-٢٠١٨م.

المستهدفون بالتطبيق التعليمي:

استهدف التطبيق التعليمي عينة من الطلاب الفرنسيين بمعهد تعليم اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٧-٢٠١٨م.

صدق التطبيق التعليمي:

بعد أن صُمم التطبيق التعليمي عُرض على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٧) مُحكّمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي، وفي مجال التربية، وفي مجال التقنيات التربوية، ومجموعة من الخطاطين المميزين في مجال الخط العربي؛ لإبداء رأيهم في مكونات التطبيق التعليمي، وأهدافه ومحتوياته، ومدى فاعلية النشاطات والتدريبات المقترحة من الباحث في التطبيق، والحكم على مدى ارتباطها بمهارات الخط العربي. وفي ضوء مقترحات المحكمين أدخلت التعديلات على التطبيق التعليمي بمراعاة ما يلي:

- تتضمن الواجهة اسم التطبيق.
- وضع أيقونة لملف الإنجاز، وربطها مع شبكة الإنترنت.

بناء وتصميم التطبيق التعليمي:

قام الباحث بتصميم التطبيق التعليمي وفقا لمراحل النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE MODEL).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملحق (٤)
دليل المعلم في استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تنمية مهارات الخط العربي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأهداف العامة للتطبيق التعليمي:

يهدف هذا التطبيق بشكل رئيس إلى تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بالفرنسية باستخدام الهواتف الذكية، وأن يحقق الأهداف الآتية:

تنمية مهارات رسم حروف خط النسخ.

تنمية مهارات تطبيق قواعد خط النسخ.

تنمية مهارات محاكاة نماذج خط النسخ.

الأهداف العامّة الإجرائية للتطبيق:

يرسم أجزاء الحروف.

يرسم الحروف بشكل صحيح.

يراعي رسم الكلمات بشكل صحيح.

يراعي كتابة الجمل بطريقة منظمه.

يراعي رسم أسنان الحروف.

يراعي رسم الحروف المدورة والقائمة.

يراعي رسم الحروف المتشابه في الرسم.

يراعي وضع نقاط الحروف في أماكنها.

يراعي رسم الحروف حسب نظام السطر.

يراعي المسافات بين الحروف والكلمات والجمل.

يحاكي العبارات المكتوبة بخط النسخ.

يهتم بالمظهر العام للكتابة.

المفاهيم والمصطلحات:

مصطلحات البحث:

- **تطبيقات الهواتف الذكيّة:**

تعرف تطبيقات الهواتف الذكيّة بأنّها: برامج حاسوبيّة صمّمت لتشغيل الهواتف الذكيّة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أو أجهزة التّابليت، وهي منتشرة كثيراً في المجتمع، وتلعب دوراً مهمّاً في حياتنا اليوميّة، وتكون هذه التّطبيقات متاحة على متاجر تطبيقات الهواتف الذكيّة مثل: جوجل بلاي (Google play store)، وأبل ستور (Apple Store) وغيرها، وتطوير الهواتف الذكيّة، وتصميمها يعتمد على نوع الجهاز نفسه (Tabe، 2014).

- **متعلّمو اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى:**

يمكن تعريف متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بلغات أخرى إجرائيّاً بأنّهم: الأفراد الذين ليست اللّغة العربيّة لغتهم الأصليّة، ويلتحقون بأحد البرامج المتقدّمة لتعلّمها سواء داخل بلدانهم أم خارجها، لفهم النّظام اللغويّ، والمعاني الثّقافيّة للّغة العربيّة، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

- **مهارة الخطّ العربيّ:**

يمكن تعريف مهارة الخطّ العربيّ إجرائيّاً بأنّها: الأداء الذي يتحقّق لدى متعلّمي اللّغة العربيّة من أبنائها أو لغير النّاطقين بها في مواقف الكتابة، ويعبّر عنه بقدراتهم على رسم الحروف والكلمات والجمل بخطّ واضح وجميل. ويقاس أداؤهم فيها بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار الخط العربيّ المعدّ مسبقا.

طرق التدريس المستخدمة في التطبيق:

المناقشة.

الألعاب اللغوية.

الأنشطة التعليمية المقترحة في التطبيق:

تنوعت الأنشطة التعليمية وكان من أهمها:

الألعاب اللغوية.

أساليب التقويم:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أنشطة + ملف الإنجاز.

خطة تدريس الدّروس المختارة:

حيث إن خطة كلّ درس تتضمن:

الأهداف الإجرائية: تُعرض في بداية كلّ درس.

الوسائل المقترحة: الأجهزة الذكية، وتطبيق تعليمي أعد عليه المحتوى والأنشطة.

الإجراءات والأنشطة:

لقد تم تنظيم محتوى التطبيق ودروسه بحيث يتضمن كل درس مجموعة من الأنشطة والإجراءات الواضحة التي منها التمهيد المناسب والعرض والتقويم، وذلك على النحو التالي:

التمهيد:

يوظف المعلم النشاط التمهيدي المعد لكل درس، ويمكن إثراء التمهيد من خلال المناقشة.

يفضَّل أن يكون التمهيد متنوِّعًا ومشوِّقًا، كما يجب أن يتناسب وموضوع الدرس.

العرض:

عرض محتوى المهارة المقصودة على السبورة الضوئية ومن خلال الوسائل المعدّة لكل درس.

مناقشة تفصيلية لمهارات الخط العربي .

إعطاء الطلاب المجال الكافي لتطبيق المهارات عمليا من خلال التدريبات والأنشطة المصاحبة.

اقتراح أنشطة إضافية تسهم في مراعاة الفروق الفردية.

إيجاد مساحة كافية للتعزيز.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التقويم بمراحله:

المبدئي: بغرض تحديد مستوى تمكن الطلاب من المتطلب السابق اللازم لتعلم اللاحق.

التكويني: بغرض تثبيت المفاهيم، والوقوف على مدى اكتساب المهارة وتعميق الفهم في أثناء تعلمهم بواسطة التطبيق التّعليمي من خلال الأنشطة والتّدريبات.

الختامي: قياس تمكن الطلاب من المهارات، من خلال أنشطة التقويم وملف الإنجاز.

إغلاق الدّرس:

يكون بقيام المعلم في نهاية كل درس من دروس التطبيق بسؤال الطلاب عما استفادوه من الدرس. أو الطلب من أحد الطلاب تلخيص الدرس وإنجاز المهارة وتطبيقها.

مقترحات وتوجيهات عامة للمعلم:

وفّر جميع الموادّ والتّجهيزات اللازمة للدّرس وعرض الأمثلة.

اختر الوسائل التي تتناسب مع عدد طلابك.

تأكد تماما أنك تأملت محتوى التطبيق والدّليل قبل التنفيذ مما ييسر تحقيق الأهداف.

قدّم التّحيّة لطلابك.

هيئ الجوّ المناسب قبل شرح الدّرس.

رغّب طلابك بالمشاركة، وأعطهم الاهتمام الكافي.

قسّم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة.

وجّه الطلاب إلى المهارة المستهدفة (من مهارات الخط العربي).

اعرض على طلابك العرض الذي يتحدث عن المهارة المستهدفة.

كرر عرض الفيديو.

ناقش الطلاب في المحتوى الذي استمعوا إليه أو شاهدوه.

وجّه طلابك إلى الممارسة وإنجاز المهارة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نموذج لخطة درس:

الدرس الأول:

رسم حروف خط النسخ

الأهداف الإجرائية:

في نهاية هذا اللقاء يتوقع من الطالب أن يكون قادرًا على:

أن يرسم أجزاء الحروف.

أن يرسم الحروف بشكل صحيح.

أن يراعي رسم الكلمات بشكل صحيح.

أن يراعي كتابة الجمل بطريقة منظمة.

الوسائل:

استخدام الهواتف الذكية مع التطبيق الذي أعد عليه المحتوى والأنشطة، وكراسات الطلاب، والسبورة الذكية، والسبورة العادية، والأقلام الفلومستر. ويمكن إثراء الموقف التعليمي بالعديد من الوسائل المتنوعة حسب رؤية المعلم.

الإجراءات والأنشطة:

التمهيد:

يبدأ المعلم بسؤال الطلاب عن مهارات رسم حروف خط النسخ. وبعد الاستماع إلى الإجابات، يسجل على السبورة هذه المهارات، ويكتبها بخط واضح في منتصف السبورة، ويوضح للطلاب أن هذا العنوان هو درس اليوم، أو يسأل الطلاب عن توقعاتهم لدرس اليوم.

العرض:

عرض محتوى المهارة المستهدفة وهي مهارات رسم حروف خط النسخ من خلال أجهزة الهواتف الذكية التي أعد عليها محتوى الدرس الذي يتناول مفهوم خط النسخ، ومهارات رسم حروف خط النسخ.

البدء بمحتوى المهارة، ومناقشة تطبيق هذه المهارة، والبدء بتنفيذ مهارات رسم حروف خط النسخ، ثم الدخول على الأنشطة والتدريبات.

التقويم: من خلال أنشطة التقديم وملف الإنجاز في البرمجية مع التطبيقات على الكراسة والتطبيق.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملحق (٥)
اختبار مهارات الخط العربي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اختبار مهارات الخط العربي

يتكون الاختبار من قسمين:

القسم الأول: اختيار من متعدد.

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

١	يرسم حرف الألف مفرداً:		
أ- (ـــا)	ب ـ (ا)	ج ـ (ـــى)	د ـ (ى)
٢	قاعدة رسم حرف الهاء في بداية الكلمة:		
أ ـ (د + 5)	ب ـ (د + و)	ج ـ (و + هـ)	د ـ (هـ + ن)
٣	يرسم حرف الراء على:		
أ ـ خمس مراحل	ب ـ مرحلتين	ج ـ مرحلة واحدة	د ـ ثلاث مراحل
٤	يتكون حرف العين من:		
أ ـ أربعة أجزاء	ب ـ جزئين	ج. جزء واحد	د ـ ستة أجزاء
٥	يرسم حرف الثاء في أول الكلمة هكذا:		
أ ـ (ث)	ب ـ (ثـ)	ج ـ (ـــثـــ)	د ـ (ـــــث)
٦	يرسم حرف الجيم متصلا بهذا الشكل:		
أ ـ (ج)	ب ـ (جـ)	ج ـ (ـجـ)	د ـ (ـج)
٧	يتشابه رسم نهاية الحروف في خط النسخ عدا:		
أ ـ القاف	ب ـ اللام	ج ـ النون	د ـ الواو

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨	الحرف الذي ينزل جزء منه تحت السطر في خط النسخ هو:		
أ ـ الدال	ب ـ الصاد	ج. الطاء	د ـ الفاء
٩	الحرف الذي لا ينزل جزء منه تحت السطر في خط النسخ هو:		
أ ـ الباء	ب ـ الجيم	ج. العين	د ـ الميم
١٠	الحرف الذي يطمس في وسط الكلمة في خط النسخ هو:		
أ ـ العين	ب ـ الفاء	ج ـ القاف	د ـ الواو
١١	قاعدة رسم حرف السين:		
أ ـ (ن + ب)	ب ـ (ب + ن)	ج ـ (ب + ب)	د ـ (ن + ن)
١٢	قاعدة رسم حرف الواو في خط النسخ هي:		
أ ـ (ف + ن)	ب ـ (ف + ر)	ج ـ (ز + ف)	د ـ (ع + ر)
١٣	الحرف الذي يكتب فوق السطر في جميع مواضعه هو:		
أ ـ الهاء	ب ـ التاء	ج. الصاد	د ـ القاف
١٤	يكتب حرف الباء في جميع المواضع مثل حرف:		
أ ـ القاف	ب ـ اللام	ج ـ التاء	د ـ السين
١٥	(علم بالقلم) نوع الخط الذي كتبت به الآية هو:		
أ ـ الرقعة	ب ـ الكوفي	ج ـ الديواني	د. النسخ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القسم الثاني: أسئلة تطبيقية لقياس مدى إتقان المهارات

1– اكتب أجزاء حرف النون المفرد.

....

....

2–اكتب حرف (الراء) في بدايته ووسطه ونهايته.

....

....

3– أعد كتابة كلمة (الحجيج) بخط النسخ.

....

4– أعد كتابة الجملة الآتية:

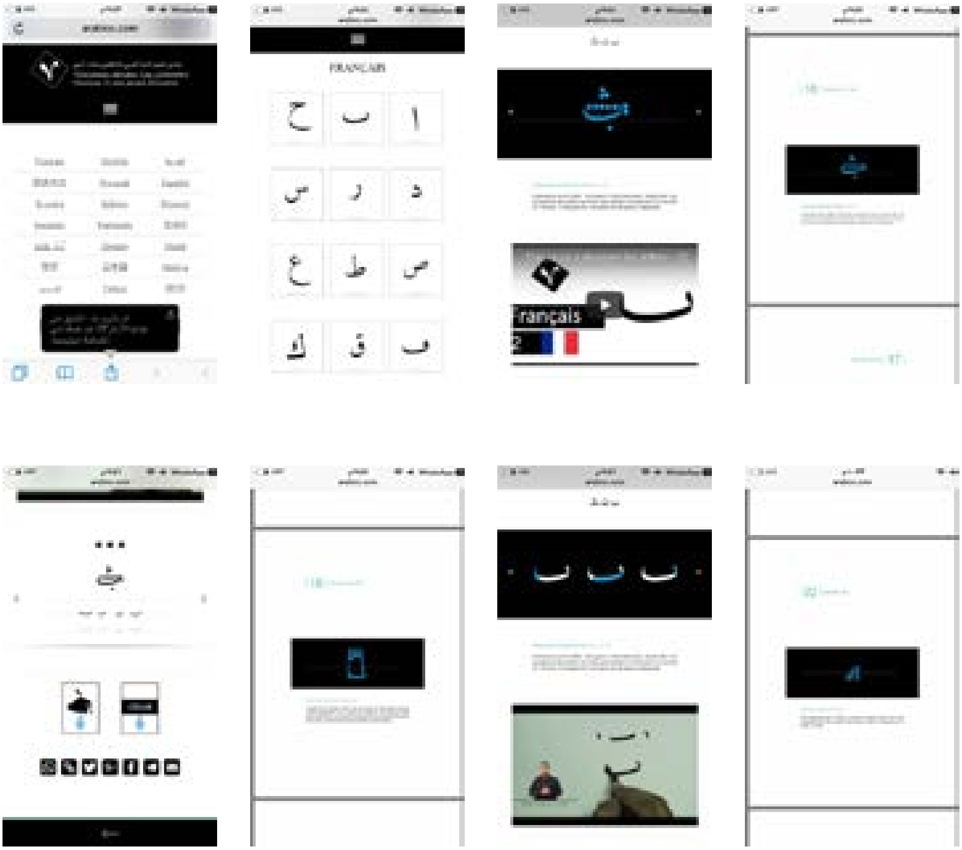
معهد تعليم اللغة العربية

....

5– أعد كتابة الآية بخط جميل.

ﭼﭗ ﭖ ﭙ ﭘ ﭼ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية

د. عوض أحمد أدروب محمد[١]

مستخلص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك في إصدارها الثاني (١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م) في ضوء معايير الأهداف التربوية التي وضعها مجموعة من التربويين، اتَّبع الباحث المنهج الوصفي – التحليلي، أما مجتمع الدراسة فهو كتب سلسلة العربية بين يديك، وعددها ثمانية كتبٍ؛ أربعةٌ منها للطلاب، والأربعة الأخرى للمعلم، وقد قُسِّم كل كتابٍ من كتب الطالب إلى جزأين، أما عينة الدراسة فهي مجتمع الدراسة نفسه، لكن مع التركيز على عنصر الأهداف في كتب السلسلة، باعتبار أن الباحث يريد تقويم أهداف السلسلة، مع وضعنا في الاعتبار أن عناصر المنهج متكاملة ومترابطة ومتداخلة، وقد استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى (بطاقة المستويات المعيارية للأهداف) لتقويم أهداف السلسلة، وقد توصلت الدراسة لنتائج عديدة تمثلت في الآتي: استندت سلسلة العربية بين يديك إلى رؤية تربوية واضحة تمثَّلت في الثقافة الإسلامية العربية، كما أخذت من الثقافة العالمية ما لا يتعارض مع أصول الإسلام، واستوفت الأهداف العامة للسلسلة معايير الأهداف التربوية بدرجة عالية، بينما لم تحدَّد أهداف مكتوبة للمستويات الدراسية، والكتب

١ – الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى

التعليمية، والوحدات الدراسية في الكتب جميعها، عدا الكتاب الأول الذي صيغت وحُدِّدت أهداف وحداته بصورة مكتوبة، وبالتالي استوفت أهداف وحدات الكتاب الأول معايير الأهداف التربوية بدرجة عالية، في الوقت الذي لم تستوفِ فيه أهداف المستويات الدراسية، والكتب التعليمية ووحداتها المعيار رقم (١) والخاص بتحديد الأهداف التربوية، لذا، نالت درجة منخفضة في معيار تحديد الأهداف التربوية، وقد أوصت الدراسة بإكمال الناقص من الأهداف على المستوى الرأسي في أدبيات السلسلة.

الكلمات المفتاحية: التقويم، معايير الأهداف، سلسلة العربية بين يديك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Abstract

This study aims to evaluate the objectives of the series “The Arabic Language within your Hands” (Al-Arabia bain Yadeek) in its second version 1435H/ 2014AD in light of the educational goals set by some educationalists. The descriptive analytic methodology was used in this study. The study population is represented in the books of the series “The Arabic Language within your Hands” (Al-Arabia bain Yadeek), eight books: 4 student’s books and 4 for teacher’s books. Each of the four student’s book is divided into two sections. The study sample is represented in the same study population but with more focus on the objective element in the series books since the researcher intends to evaluate the objectives of the series given that the elements of the syllabus are integrated, interrelated and overlapping. A tool for content analysis (The card of Standard Levels of Educational Goals) was used to evaluate the objectives of the series.

Main results: The series “The Arabic Language within your hands” (Al-Arabia bain Yadeek) is based on a clear educational vision represented in the Islamic Arab culture. This series also drew from the global culture what goes along with Islamic principles. This series also highly meets the general aims of the series of the standard levels of educational goals while written and identified goals for instructional levels, textbooks, and instructional units were not included except in Book 1 that highly meets the standards of educational goals. The goals of instructional levels, textbooks and units do not meet the standard No.1 that is related to identifying the educational goals. So, the standard of identifying the educational goals was evaluated aslow. The study recommended that that The missing goals on the vertical level in the literature of the series should be completed.

Key words: evaluation, standards of educational goals, The series “The Arabic Language within your hands”

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار العام

مقدمة:

تناولت هذه الدراسة تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في ضوء معايير الأهداف التربوية التي وضعها التربويون، ومما لا شك فيه أنَّ الأهداف التربوية تمثل العنصر الأول من عناصر المنهج الأربعة وهي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. وعناصر المنهج كما هو معلوم تترابط فيما بينها ترابطاً وثيقاً، وكذلك تتكامل فيما بينها، إلا أنَّ عنصر الأهداف له الصدارة في عناصر المنهج، وتكمن أهمية عنصر الأهداف في أنه العنصر الأول الذي تُبنى في ضوئه بقية عناصر المنهج، كما أنَّ اختيار المحتوى يتم في ضوء الأهداف المنشودة، وكذلك الأنشطة وأساليب التقويم، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك على مستوياتها كافة، ابتداءً من الأهداف العامة للسلسلة، وانتهاءً بأهداف الوحدات الدراسية.

ويأتي تقويم الأهداف كما أشار الباحث في ضوء معايير الأهداف التربوية، وبلا شك أنَّ تقويم عناصر المنهج في ضوء المعايير يمكّن العاملين في الحقل التربوي من إعادة النظر في المناهج الدراسية والعمل على تطويرها باستمرار، كما تعتبر المعايير من مؤشرات جودة المناهج الدراسية، علماً بأنَّ تلك المعايير هي أهداف وطموحات تسعى المناهج الدراسية إلى الوصول إليها، وتعتبر إطاراً مرجعياً تقارن وتقيم على أساسه المناهج الحالية.

مشكلة الدراسة:

صدرت سلسلة العربية بين يديك لغير الناطقين بها في إصدارتين، الإصدارة الأولى في العام ١٤٢٣هـ الموافق ٢٠٠٢م، وأما الإصدارة الثانية فقد صدرت في العام ١٤٣٥هـ الموافق ٢٠١٤م، ويلاحظ الباحث أنَّ الفترة بين الإصدارتين بلغت ثلاثة عشر عاماً، وهذه الفترة في تقدير الباحث كافية لتجريب السلسلة وتدريسها ومن ثم تقويمها، وأعني بذلك السلسلة في إصدارتها الأولى، وما بين فترة الإصدارتين ظهرت العديد من السلاسل التي تُعنى بتعليم العربية لغير الناطقين بها، ولعلَّ من أسباب تطور المناهج الدراسية الاستفادة من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المناهج الأخرى، وكذلك الاستفادة من نتائج الدراسات التي أُجريت في السلسلة، والباحث هنا بصدد تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك في ضوء معايير الأهداف التربوية، التي وضعها خبراء المناهج والتربية من حيث تحديد الأهداف، وصياغتها، وشمولها، وواقعيتها، واتساقها، وتكاملها، وتوازنها، وملاءمتها لحاجات المتعلمين، وبالتالي تكمن مشكلة هذه الدراسة: إلى أيِّ مدى استوفت السلسلة معايير الأهداف التربوية؟

أسئلة الدراسة:

تقوم الدراسة على الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: إلى أيِّ مدى استوفت أهداف السلسلة معايير الأهداف التربوية؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

إلى أيِّ مدى تستند السلسلة في أهدافها العامة إلى رؤية تربوية واضحة، وتتسم بمعايير الأهداف التربوية؟

١. إلى أيِّ مدى استوفت أهداف المستويات الدراسية معايير الأهداف التربوية؟
٢. إلى أيِّ مدى استوفت أهداف الكتب معايير الأهداف التربوية؟
٣. إلى أيِّ مدى استوفت أهداف الوحدات في كتب السلسلة معايير الأهداف التربوية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للآتي:

١. التعرُّف على الرؤية التي تستند عليها السلسلة في أهدافها العامة، ومدى استيفائها لمعايير الأهداف التربوية.
٢. التعرُّف على مدى استيفاء أهداف المستويات لمعايير الأهداف التربوية.
٣. التعرُّف على مدى استيفاء أهداف كتب السلسلة لمعايير الأهداف التربوية.
٤. التعرُّف على مدى استيفاء أهداف الوحدات في كتب السلسلة لمعايير الأهداف التربوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حدود الدراسة:

تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك في إصدارتها الثانية ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م في جميع كتب السلسلة - كتب الطلاب وعددها أربعة كتب، وكتب المعلمين وعددها أربعة كتب.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١. تتناول هذه الدراسة تقويم السلسلة في ضوء أول عنصر من عناصر المنهج، ألا وهو الأهداف التربوية، ويترتب على تطوير هذا العنصر في السلسلة تطوير بقية العناصر، من محتوى، وطرائق تدريس، وأساليب تقويم.

٢. تأتي هذه الدراسة لسلسة العربية بين يديك في وقت يزداد فيه عدد المقبلين على تعلُّم العربية وخاصة من المسلمين غير العرب.

٣. سَتُقدِّم هذه الدراسة - إن شاء الله - عدداً من النتائج والتوصيات والمقترحات في مجال أهداف السلسلة، التي يمكن الإفادة منها في مجال تطوير أهداف سلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها.

منهج الدراسة وأدواتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة، فهي تتمثل في بطاقة المستويات المعيارية للأهداف التربوية، وبطاقة المستويات المعيارية هي عبارة عن ستة معايير بمؤشراتها، ينبغي أن تتوافر في الأهداف التربوية الجيدة، وفي ضوئها يتم تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك.

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو كتب سلسلة العربية بين يديك، وعددها ثمانية كتب، أربعةٌ منها للطلاب، والأربعة الأخرى للمعلم، وقُسِّم كل كتابٍ من كتب الطالب إلى جزأين، نسبةً لكبر حجم كتاب الطالب في الإصدارة الأولى من السلسلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فهي مجتمع الدراسة نفسه-وهي كتب سلسلة العربية بين يديك- لكن مع التركيز على عنصر الأهداف في كتب السلسلة، باعتبار أن الباحث يريد تقويم أهداف السلسلة في ضوء معايير الأهداف التربوية، مع وضعنا في الحسبان أن عناصر المنهج متكاملة ومتداخلة ومترابطة.

مصطلحات الدراسة:

تقويم: «التقويم هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير محددة، ويستخدم الطرق والمقاييس للحكم على تعلُّم المتعلَّمات، أو وضع درجاتٍ لها» (عمادة ضمان الجودة، ١٤٣٥هـ، ص٤٢).

أما التعريف الإجرائي للتقويم في هذه الدراسة، فيعني به الباحث: جمع معلومات وبيانات عن أهداف سلسلة العربية بين يديك؛ للحكم عليها في ضوء معايير الأهداف التربوية، ومستوياتها التي نصت عليها بطاقة المستويات المعيارية.

تعليم العربية لغير الناطقين بها: يقصد بتعليم العربية لغير الناطقين بها: كلُّ من يتعلم العربية ممن ليست العربية لغته الأولى، وبذلك يضم هذا المصطلح الأجانب (غير العرب)، ويضم العرب الذين لا يتكلمون العربية لغة أولى (www.qlukah.net).

أما التعريف الإجرائي لغير الناطقين بالعربية في هذه الدراسة، فيعني به الباحث: الفئة المستهدفة من السلسلة (جمهور السلسلة) من الراشدين ممن ليست العربية لغتهم الأولى، سواء أكانوا عرباً أو أعاجم.

معايير الأهداف: المعايير هي أداة تصف المستوى المرغوب من الكفاءة أو الإنجاز أو التحقق، وهي ذات طبيعة شاملة تصف المستوى، وتضبط الأداء وفق مؤشرات دالة على درجة التحقق، وتعين على التخطيط، وتؤثر بصورة إيجابية على مخرجات التعلم لدي المتعلمين جماعاتٍ وأفراداً (الوثيقة العامة للمناهج في السودان، ٢٠١٣م، ص١٣).

أما التعريف الإجرائي لمعايير الأهداف في هذه الدراسة، فيقصد بها الباحث: عبارات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وصفية محددة تصف ما تجب أن تكون عليه الأهداف التربوية، وهي بمثابة مستويات معيارية، يسعى التربويون والمسؤولون في التعليم للوصول إليها؛ لأنها محكات يُقاس في ضوئها مستوى التقدم الذي تحققه الأهداف التربوية، وهي الصورة المثلى التي يجب أن تتوافر في الأهداف التربوية التي نسعى لتحقيقها.

سلسلة العربية بين يديك: هي مشروع من مشاريع العربية للجميع - برنامج غير ربحي يضم مشاريع متعددة – حيث يهدف إلى تسخير كافة الإمكانات الأكاديمية، والفنية لخدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تقوم على رعايته وتمويله مؤسسة الوقف، وهي مؤسسة تعليمية تربوية دعوية تأسست في هولندا، ولها مكاتب في كل من السعودية، وبعض دول آسيا، وشرق أوروبا، وقد أخذت العربية للجميع على عاتقها القيام بتأليف منهج علمي متكامل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأسندت مهمة التأليف إلى فريق علمي متخصص من الأكاديميين أصحاب الخبرة الطويلة في هذا المجال، وقد كان نتاج جهدهم هذه السلسة العريقة (سلسلة العربية بين يديك)، وهي سلسلة تعليمية متكاملة متخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد جاءت إصدارتها الأولى في العام ١٤٢٣هـ الموافق ٢٠٠٢م، وأما الإصدارة الثانية فقد صدرت في العام ١٤٣٥هـ الموافق ٢٠١٤م، وتتكون السلسة من ثمانية كتب للطالب، وأربعة كتب للمعلم، تحوي التوجيهات، والعناصر، وحلول التدريبات، ومعجم يحوي كل مفردات السلسلة، وكتاب لتعليم حروف العربية، بالإضافة إلى أقراص مدمجة (www.IslamHouse.com).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الباحث في هذا الإطار النظري الموضوعات ذات العلاقة بهذه الدراسة على النحو التالي:

أولاً: مفهوم التقويم في مجال التربية:

يُعرَّف التقويم في مجال التربية «بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة» (توفيق، والحيلة، ٢٠١٢م، ص٩٧)، وإصدار الحكم على مدى نجاح العملية التربوية يتطلب استخدام معايير أو مستويات أو محكات لتقدير قيمة الأهداف التربوية المراد تقويمها، ويتضمن التقويم أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام (الشيخ، وأخرس، ٢٠٠٩م، ص٩)، ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها، ومن خلال التقويم نستطيع أن نتعرَّف على مواطن القوة والضعف في أيِّ عنصر من عناصر المنهج المراد تقويمه، أو أيِّ عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلّمية، وهذه الدراسة بصدد تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك في ضوء معايير الأهداف التربوية؛ لذا كان لابد أن نتناول عدداً من النقاط ذات العلاقة بالأهداف التربوية.

ثانياً: الأهداف التربوية: مفهوم الهدف التربوي:

تعتبر الأهداف أولى عناصر المنهج، حيث يتكون المنهج من أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، وتأتي الأهداف على رأس تلك العناصر، حيث تُبنى كل عناصر المنهج الدراسي عليها، وللهدف التربوي تعريفات عديدة، وهي وإن اختلفت في صياغتها، إلا أن مفاهيمها متقاربة، ولعل من أهم تعريفات الهدف ما ذكرته صالحة عبدالله وذكره عيسان (حسن جعفر الخليفة، ٢٠١٧م، ص٨٩) أنه:

١. تعبير وصفي لما ينبغي أن يفعله المتعلّم، أو يكون قادراً على فعله عند نهاية عملية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعلُّم.

٢. السلوك أو النتاج النهائي القابل للملاحظة، الذي يتوقع من المتعلِّم بلوغه في نهاية فترة التعلُّم.

٣. وصف لنمط من أنماط السلوك، ينتظر حدوثه في شخصية المتعلِّم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي معين.

ثالثاً: مستويات الأهداف التربوية:

تصنَّف الأهداف التربوية تصنيفين رئيسيين هما: التصنيف الرأسي للأهداف، والتصنيف الأفقي. فعلى مستوى التصنيف الرأسي تتدرج الأهداف في حجمها، وفي عموميتها، وفي شمولها، بحيث تندرج في شكل مستطيل من الكبير جداً إلى الصغير جداً، ومن الواسع إلى الضيق، ومن البعيد جداً إلى القريب جداً، فأعم الأهداف التربوية وأشملها وأعرضها وأبعدها تحقيقاً هي: غايات التربية (Aims)، وأكثرها ضيقاً وتحديداً هي الأهداف القريبة المحدودة (Objectives)، وبينهما توجد أهداف تعليمية عامة ووسيطة، تسمى المقاصد (Goals) (عميرة، ٢٠١٠م، ص٦٨-٧٠).

وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين، الأول الزمن اللازم للوصول للهدف، والثاني هو مدى العمومية، فكلما كان الهدف عريضاً وعاماً يأخذ زمناً طويلاً في تحقيقه، فإنه يقع في المستوى الأول ألا وهو مستوى الغايات، وكلما أصبح الهدف أقل في العمومية والزمن اللازم لتحقيقه، وقع في المستوى الثاني، وهو مستوى الأغراض (الوكيل، والمفتي، ٢٠١٦م، ص٩١).

ومن التربويين من يُسمِّي الغايات بالأهداف التربوية العامة، ومع اختلاف التسمية إلا أنهما يتفقان في السمات، حيث إنَّ الغايات أو الأهداف كما أشرنا، هي واسعة النطاق، عامة الصياغة، تتحقق من خلال عملية تربوية كاملة، ومن أمثلتها الأهداف الخاصة بالمراحل التعليمية أو الأهداف الخاصة بالمناهج الدراسية على مستوى مرحلة من مراحل التعليم، وهذه الغايات أو الأهداف العامة يحتاج إنجازها إلى مسؤولية مشتركة وبلوغها يستغرق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقتاً طويلاً، أما الأهداف التعليمية فهي أهداف أقل عمومية من الغايات، وترتبط بمقرر دراسي معين أو وحدة دراسية، وتتحقق بمجرد الانتهاء من المقرر الدراسي أو الوحدة الدراسية (كوجك، ٢٠٠٦م، ص١٤٦).

أما الأهداف السلوكية، فترتبط بالمعارف والمهارات والمبادئ المراد تعلُّمها خلال درس أو حصة واحدة، والهدف السلوكي، هو الهدف الذي يمكن ملاحظته وقياسه بمجرد انتهاء الدرس أو الحصة، ولذلك ينبغي أن تتضمن صياغة الهدف السلوكي تحديد الأداء الذي يسعى المعلِّم على إحداثه لدى المتعلِّم، وشروط حدوثه، وتحديد مستوى التمكن الذي يجب أن يصل إليه المتعلِّم في هذا الوقت (كوجك، ٢٠٠٦م، ص١٤٧).

ومن تصنيفات الأهداف التربوية المشهورة على المستوى الأفقي تصنيف بلوم وزملائه، حيث إنه يصنف الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات (عميرة، ٢٠١٠م، ص١٠٣) هي:

١. المجال المعرفي.
٢. المجال الوجداني.
٣. المجال النفس حركي.

أما المجال المعرفي، فيهتم بالعمليات العقلية والنشاطات الذهنية، وتصنف أهداف التدريس في هذا المجال، وترتب ترتيباً هرمياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، حيث يبدأ بالتذكر ثم الفهم، ثم التطبيق، ثم التحليل، ثم التركيب، ثم التقييم (كوجك، ٢٠٠٦م، ١٦٢).

أما المجال النفس حركي فيهتم بتكوين وتنمية المهارات التي تتطلب استخدام تنسيق عضلات الجسم في التداول والبناء والعمل، ويشمل إلى جانب هذا مهارات كثيرة، منها مهارات الكتابة، والمهارات المعملية، والحساب (كوجك، ٢٠٠٦، ص١٦٣).

وأما المجال الوجداني أو العاطفي، فيشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم وتنمية التقدير والتكيف الوافي بالغرض (الخوالدة، ٢٠١١، ص٢٤).

وفي نهاية هذا التناول للأهداف التربوية على المستويين الرأسي والأفقي، فقد أكد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التربويون في كثير من أدبياتهم ومراجعهم على أن الأهداف التربوية مترابطة، ومتكاملة، ومتداخلة، وكل هدف يؤدي للذي بعده، وكل مستوى يقود للمستوى الذي يليه.

رابعاً: مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

الأهداف التربوية لا تنشأ من فراغ، ولكنها تشتق من عدة مصادر، ولكل مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وهذه المصادر هي فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية التي ينطلق منها المجتمع، وطبيعة المتعلِّم، وعملية التعلُّم، والمتخصصون في المادة الدراسية (الوكيل، والمفتي، ٢٠١٦م، ص١١٢).

أما في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فإن أهم مصادر اشتقاق الأهداف في هذا المجال هي (طعيمة، ١٩٨٣م، ص١٧٦-١٧٧):

١. الثقافة العربية الإسلامية: إذ ينبغي أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية، ولا تتعارض معها، فلينظر في الثقافة الإسلامية، ويختار من بينها ما ينبغي أن يعلَّم للطلاب.

٢. المجتمع المحلي: فتعليم العربية لغةً ثانيةً يختلف من بلد إلى بلد، وذلك باختلاف ظروف كل بلد. إنَّ تعليم العربية في أمريكا يختلف - بلا شك - عن تعليمها في أي منطقة أخرى من حيث دوافع التعليم، أو ظروف البيئة، أو موقع العربية والثقافة الإسلامية.

٣. الاتجاهات المعاصرة في التدريس: إذ لابد أن يتم اشتقاق الأهداف في ضوء المستجدات في مجال تدريس العربية خاصة في طرق وأساليب وإستراتيجيات تدريسها، فيكون المعلم وواضعو المناهج على وعي ومتابعة لما يستجد في هذا المجال، على أن ينعكس ذلك في الأهداف التربوية.

٤. سيكولوجية الدارسين: ويقصد بها ضرورة التعرُّف على الجوانب النفسية الخاصة بالدارسين، ودوافعهم من تعلُّم العربية، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، ومستوياتهم في العربية، ونوع لغاتهم الأولى، والعلاقة بينها وبين العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٥. طبيعة المادة الدراسية: تعدّ طبيعة المادة الدراسية - وهي العربية لغير الناطقين بها - مصدراً مهماً من مصادر اشتقاق الأهداف، بحيث تختلف أهداف كل مهارة من مهارات اللغة العربية عن غيرها، مع وجود تكامل وترابط بين مهارات اللغة العربية، وتختلف هنا طبيعة اللغة العربية خصوصاً في تعليمها للناطقين بلغات أخرى.
٦. المتخصصون في المادة الدراسية: وأما المصدر السادس لاشتقاق الأهداف التربوية، فهم المتخصصون في المادة الدراسية، فهؤلاء بحكم خبرتهم يستطيعون أن يقدموا أهدافاً لموادهم الدراسية كلٌّ في تخصصه، بحيث يسهم بدوره في وضع الأهداف التربوية، وهناك عوامل أخرى أيضاً تؤثر في اختيار الأهداف التربوية، كمتطلبات سوق العمل، والدراسة المستقبلية للمتعلِّم بعد دراسته الحالية، وطبيعة المجال الدراسي، ومتطلبات النمو المتكامل للمتعلِّم، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة تلعب دوراً في اختيار الأهداف بجانب ما سبق ذكره من مصادر أساسية لاشتقاق الأهداف (الوكيل، والمفتي، ٢٠١٦م، ١١٢-١١٣).

خامساً: شروط الأهداف التربوية العامة:

هناك عدد من الشروط التي ينبغي أن تتوافر في الأهداف التربوية الجيدة (يحيى وآخرون، ٢٠١٦م، ص٢٠٦) وهي أن:

١. تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
٢. تقوم على أسس نفسية سليمة.
٣. تكون واقعية يمكن تحقيقها.
٤. يشترك في تحديدها جميع القائمين على العملية التعليمية التعلُّمية.
٥. تكون شاملة وغير مقتصرة على نوعية دون أخرى من المتعلمين.
٦. تصاغ صياغة لا تدعو إلى سوء فهم.
٧. لا تكون متناقضة فيما بينها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨. تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة، لتكون محققة لسعادة كل منهما.
٩. تكون مقبولة لكل من يتأثر بها.
١٠. تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الإنساني.
١١. تكون قابلة للتحديد والتخصيص؛ حتى يمكن صياغتها في سياسات وإجراءات وممارسات تعليمية.

هذه الشروط كما يبدو عامة، تصلح أن تكون شروطا للأهداف العامة لأي مادة دراسية، وبالطبع تأخذ شكلاً محدداً عندما نضع منهجاً لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، بحث تختلف باختلاف المجتمع المحلي، وطبيعة المادة، وسيكولوجية الطلاب، وغير ذلك من عوامل سبق أن وضّحها الباحث.

سادساً: معايير الأهداف التربوية:

إنَّ تحديد المعايير لعناصر المنهج عملية مهمة، حيث يهدف تحديدها إلى تمكين العاملين في الحقل التربوي من إعادة النظر في المناهج الحالية، والعمل على تطويرها، كما أنها تعتبر من مؤشرات الجودة في المناهج الدراسية، بمعنى أن تلك المعايير، هي أهداف وطموحات نسعى إلى الوصول إليها، وهي أيضاً تعتبر إطاراً مرجعياً تُقارن وتقيم على أساسه المناهج الحالية، وهي كذلك موجهة لعمليات التطوير للمستقبل (طعيمة، ٢٠١١م، ٥٥٩).

وتكمن أهمية المستويات المعيارية لعناصر المنهج (طعيمة، ٢٠١١م، ص٥٦) في الآتي:

تساعد المستويات المعيارية للمنهج مخططي المناهج في:

- تبني فلسفة معينة للمنهج.
- صياغة وتحديد أهداف المنهج.
- اختيار محتوى المنهج.
- تقرير أنسب المواد التعليمية.
- اقتراح أفضل طريق للتعليم والتعلُّم.
- تحديد طرق التقييم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- إحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة.

المستويات المعيارية لفلسفة المنهج:

- من أهم مؤشرات جودة وثيقة المنهج أن تبدأ بتوضيح الفلسفة التربوية التي يتبناها النظام التعليمي في المجتمع، والتي يبنى في ضوئها المنهج المقدَّم.
- تكتب فلسفة المنهج في عبارات لها صلة العمومية إلى حد كبير، وأسلوب مباشر ومقتصر، يعكس ما هو مهم، وله أولوية على قائمة الاهتمامات التربوية والتعليمية في المجتمع (طعيمة، ٢٠١١م، ص٥٦١).

وبجانب ما ذكر من مستويات معيارية، تهتم الدراسة في هذا الجزء بتوضيح المستويات المعيارية لأهداف المنهج (طعيمة، ٢٠١١م، ص٥٦١-٥٦٤)، باعتبار أن الدراسة تستند عليها في تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك.

- **المعيار الأول:**

تتصف الأهداف بالتحديد.

المؤشرات:

- تكون الأهداف محددة وواضحة.
- تتصف بالدقة.
- تتصف بالمرونة.

المعيار الثاني:

تتصف أهداف المنهج بالشمول والاتساع.

المؤشرات:

- تشتمل الأهداف على كل جوانب نمو المتعلِّم، وعلى مستويات كل جانب.
- تؤكد على نمو المتعلم في المجالات التالية:
- **النمو المعرفي:** الذي يتضمن اكتساب المعرفة الأساسية التي تمكن المتعلِّم من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التكامل مع الحياة ومعطياتها.

- **النمو العقلي**: يركِّز على تنمية المهارات العقلية للمتعلِّم، وبالذات مهارات التفكير العليا، مثل: تنمية مهارات الإبداع، والابتكار، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار.
- **النمو الوجداني**: يركِّز على تحقيق ذات المتعلِّم، واكتساب العادات والاتجاهات والقيم التي تؤدي إلى إنسان سوي.
- **النمو الاجتماعي**: يركز على تحقيق الوعي الاجتماعي، والاتجاهات والقيم الإيجابية، التي تؤدي إلى التكيف الاجتماعي السليم.
- **النمو الجسمي**: يتضمن اكتساب المهارات والعادات الصحية والسلوكية، التي تسهم في تحقيق نمو جسمي سليم.

تساير الأهداف المستويات العالمية.

تفيد الأهداف في توجيه جميع عناصر المنهج، وتصميمها، وتنفيذها، وتقييمها.

- **تتنوع الأهداف من حيث:**
  - العمومية والخصوصية.
  - الفردية والجماعية.
  - تحديد أهداف التركيب السلوكي أو أنواع القدرات.
  - تستجيب الأهداف كماً وكيفاً لمتطلبات المجتمع وثقافته.

- **المعيار الثالث:**

تتصف أهداف المنهج بأنها واقعية وقابلة للتحقيق.

المؤشرات:

- تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها.
- تهتم بعمليات التعلُّم النهائي.
- تكون وسيلة للتعرُّف على مدى ما تحقق من تعلُّم للمتعلمين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- تراعي الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها.

- **المعيار الرابع:**

تتصف الأهداف بالاتساق.

المؤشرات:

تتسق أهداف المنهج مع ما يلي:

- متطلبات الفلسفة التربوية العامة للمنهج.
- الثقافة المجتمعية والمعرفة الأكاديمية.
- تتسق الممارسات التدريسية مع أهداف المنهج.
- تتسق أهداف المنهج مع توقعات المعلمين.
- تتسق أهداف المنهج مع عمليات التقويم وممارساته.
- تتسق الأهداف مع بعضها البعض بحيث تكون متناغمة ومتسقة فلسفياً مع السلوك والقيم الفردية والاجتماعية المرغوبة.

تتسق الأهداف في وحدات المادة الدراسية الواحدة، وتترابط مع بقية الأهداف في الوحدات الدراسية المختلفة.

- **المعيار الخامس:**

تتصف أهداف المنهج بالملاءمة.

المؤشرات:

- تكون الأهداف مناسبة للمتعلمين بحسب مستوياتهم التعليمية.
- تتلاءم الأهداف مع الزمن المتاح للمتعلمين للمرور بالخبرات التعليمية.
- تراعي الأهداف الفروقات الفردية للمتعلمين.

- **المعيار السادس:**

تتصف الأهداف بالصدق.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المؤشرات:

- تعكس الأهداف أبعاد الموقف الذي تمثله.
- تكون ذات أهمية وقيمة تربوية للتعايش مع الحاضر واستشراف المستقبل.
- تمثِّل المطلوب والمهم من الطالب أن يتعلَّمه.
- تدعم الهوية الثقافية الإسلامية والعربية.
- تدعم البعد الأخلاقي والنمو القيمي للمجتمع.
- تدعم مفهوم الحوار واحترام الرأي والرأي الآخر.

سابعاً: أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يهدف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للآتي (الصديق وآخرون، ١٤٣٦هـ، ص٣١-٣٢):

١. إكساب الدارس مجموعة من المهارات اللغوية عند مستوى يمكنه من:

أ - فهم اللغة العربية الفصحى المتكلَّمة، أي الاستماع الواعي في مواقف الحياة العامة.

ب- التحدُّث باللغة العربية والتواصل مع أهلها.

ج- قراءة العربية بيسر وإدراك المعنى والتفاعل معه، كاستخدام اللغة العربية في الكتابة، سواء أكان ذلك وظيفياً أم تعبيراً عن النفس.

٢. تمكين المتكلِّم من الفهم المباشر للإسلام بواسطة اللغة العربية.

٣. ربط تعليم اللغة العربية بالبيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلِّم المسلم.

٤. إدراك المتعلِّم لأهمية اللغة العربية في حياته.

٥. تنمية شعوره بالانتماء إلى الأمة الإسلامية.

٦. غرس محبة اللغة العربية في نفوس المتعلمين.

٧. الاعتزاز باللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم ووعاء الثقافة الإسلامية.

٨. إبراز سماحة الإسلام، ومثله العليا التي جاء بها لقيام حضارة إنسانية رشيدة.

٩. تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الإسلام والمسلمين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٠. التعريف بمكانة اللغة العربية باعتبارها لغة عالمية حية، لها إسهاماتها الكبيرة في التقدم الحضاري العالمي، وقدرتها على مواكبة العصر واستيعاب العلوم الحديثة.
١١. تنمية قدرة المتعلِّم على اكتساب اللغة من خلال نصوص لغوية تتكامل فيها المهارات والعناصر اللغوية.

وبجانب ما سبق ذكره، كذلك يهدف تعليم العربية لغير الناطقين بها لعدة أهداف مهمة (الدخيل، ١٩٩٢م، ٢٣-٢٤) يمكن إيرادها في الآتي:

١. القدرة على قراءة القرآن الكريم، والاطلاع على أحكام الدين الإسلامي وتعاليمه في لغته الأصلية.
٢. الاطلاع على الثقافة الإسلامية باعتبارها إحدى الركائز الثقافية في العالم.
٣. إستراتيجية اللغة العربية باعتبارها إحدى اللغات الرئيسية في الأمم المتحدة.
٤. القدرة على التعامل مع العرب في الشؤون السياسية والاقتصادية.
٥. تمكين الأجانب الذين يقيمون في البلاد العربية من التعامل مع ثقافة المجتمع العربي.

وتبعاً لتعدد هذه الأهداف والعوامل تعددت الفئات التي أقبلت على تعلم العربية من المسلمين غير العرب، ومن المثقفين والدبلوماسيين ورجال الاقتصاد والأجانب.

ثامناً: تحليل سلسلة العربية بين يديك:

هي مشروع من مشاريع العربية للجميع - برنامج غير ربحي يضم مشاريع متعددة - يهدف من خلالها إلى تسخير كافة الإمكانات الأكاديمية، والفنية لخدمة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تقوم على رعايته وتمويله مؤسسة الوقف، وهي مؤسسة تعليمية تربوية دعوية تأسست في هولندا، ولها مكاتب في كل من السعودية، وبعض دول آسيا وشرق أوربا، ولهذه المنظمة إدارات ولجان تشرف على مشاريعها موقع العربية للجميع الإلكتروني. (www.arabicforall.net).

ألّف السلسلة عدد من الخبراء المختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والسلسلة التي نحن بصدد تقويم أهدافها في إصدارتها الثانية ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م هي نتاج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لتطوير السلسلة الأولى التي ألفت في العام ٢٠٠٢م، والسلسلة في إصدارتها الأولى كانت مكونة من سبعة كتب، ثلاثة كتب للطالب يصاحبها مادة صوتية مرفقة لجميع فصول الكتاب، المستوى الأول: هو المستوى المبتدئ، والثاني: هو المستوى المتوسط، والثالث: هو المستوى المتقدم، وثلاثة كتب للمعلم (تشتمل على إرشادات وتوجيهات في تعليم اللغات، كما تشتمل على كيفية تدريس كتب الطالب الثلاثة، إضافة إلى احتوائها على جميع تدريبات كتاب الطالب) والسابع معجم مصور (موقع العربية للجميع الإلكتروني Arabic for all.net).

أما سلسلة العربية بين يديك في إصدارتها الثانية، فتتكون من ثمانية كتب للطالب، وأربعة كتب للمعلم تحوي التوجيهات الخاصة بالمعلمين، ومعجم العربية يبن يديك، بالإضافة إلى أقراص سمعية مدمجة (موقع العربية للجميع www.arabicforall.net).

أولاً: من سمات ومميزات السلسلة:

١. قام المؤلفون بتطويرها، لتصبح من أحدث السلاسل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدم بها أحدث طرائق وأساليب علم تعليم وتعلُّم اللغات الأجنبية.
٢. ضمت كتب التدريبات والنشاط إلى كتب الطالب لأسباب علمية.
٣. التكامل بين كفايات اللغة الثلاثة: اللغوية والاتصالية والثقافية.
٤. بناء الوحدات بصورة تسلسلية.
٥. تمت معالجة الأصوات والظواهر الصوتية بطرق مختلفة وجديدة.
٦. اشتملت على أنواع كثيرة ومختلفة من الاختبارات القياسية، والتحصيلية المنتظمة في بداية كل كتاب ومنتصفه ونهايته.
٧. اهتمت السلسلة بالمعلِّم فجعلت لكل مستوى كتاباً مستقلاً للمعلم.
٨. اعتمدت السلسلة في أكثر من (١٢٠٠) جامعة ومعهد ومدرسة حول العالم.
٩. تم تطويرها في إصدارتها الثانية، فقد أصبحت كتب الطلاب أربع كتبٍ بدلاً عن ثلاثة، كما أصبحت كتب المعلم أربعة بدلاً عن ثلاثة، حيث تم تأليف كتاب تمهيدي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للسلسلة لتعليم أصوات العربية وحروفها.

ثانياً: أهداف السلسلة:

تهدف السلسلة إلى تحقيق الكفايات التالية (الفوزان وآخرون، ٢٠١٤م، مقدمة الكتب، ص ث):

أولاً: الكفاية اللغوية: وتضم ما يأتي:

أ – المهارات اللغوية:

١. الاستماع (فهم المسموع).
٢. الكلام (الحديث)
٣. القراءة (فهم المقروء)
٤. الكتابة (الآلية واللفظية والإبداعية)

ب– العناصر اللغوية، وهي:

١. الأصوات (والظواهر الصوتية المختلفة)
٢. المفردات (والتعابير السياقية والاصطلاحية)
٣. التراكيب النحوية (مع قدر ملائم من قواعد النحو والصرف والإملاء)

ثانياً: الكفاية الاتصالية:

وترمي إلى إكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة من خلال السياق الاجتماعي المقبول، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهةً وكتابةً، ومن التعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ثالثاً: الكفاية الثقافية:

حيث يتم تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة، وهي هنا الثقافة الإسلامية العربية، يضاف إلى ذلك أنماط من الثقافة العالمية العامة التي لا تخالف أصول الإسلام.

ثالثاً: جمهور السلسلة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السلسلة موجهة للدارسين الراشدين.

رابعاً: لغة السلسلة:

تعتمد السلسلة على اللغة العربية الفصيحة، دون اللجوء إلى لغة وسيطة.

خامساً: مكونات السلسلة:

تتكون السلسلة في إصدارتها الثانية من اثنى عشر كتاباً، ثمانية منها للطالب، وأربعة منها للمعلم، وقد قسِّمت إلى مستويات على النحو التالي:

١. المستوى المبتدئ، ويضم: كتاب الطالب الأول بجزأيه، وكتاب المعلم.
٢. المستوى المتوسط، ويضم: كتاب الطالب الثاني بجزأيه، وكتاب المعلم.
٣. المستوى المتقدِّم، ويضم: كتاب الطالب بجزأيه وكتاب المعلم.
٤. المستوى المتميِّز، ويضم: كتاب الطالب بجزأيه، وكتاب المعلم، معجم عربي – عربي (معجم العربية بين يديك)، وتصحب السلسلة مادة صوتية.

سادساً: موجهات السلسلة:

تقتدي السلسلة بأحدث الطرائق والأساليب التي توصل إليه علم تعليم اللغات الأجنبية مع مراعاة طبيعة اللغة العربية بشخصيتها المتميزة وخصائصها المتفردة ومن الموجهات التي أخذت بها السلسلة (الفوزان وآخرون، مقدمات كتب السلسلة، ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، ص: ج – ح):

- التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها.
- العناية بالنظام الصوتي للغة العربية تعرفاً وتمييزاً وإنتاجاً.
- مراعاة التدرُّج في عرض المادة التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.
- اختيار نصوص متنوعة (حوارات، سرد، قصة، ...) واعتمد الكتاب الأول على الحوار والنصوص القصيرة، لسهولتها ولكونها مثيراً جيداً للتعلُّم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- استخدام تدريبات متنوعة ومتعددة.
- مناسبة المحتوى لمستوى الدارسين.
- ضبط النصوص بالشكل كلما اقتضت الحاجة لذلك.
- ضبط المفردات والتراكيب في كل وحدة وكتاب.
- اتباع نظام الوحدة التعليمية في عرض المادة.
- عرض المفردات في سياقات تامة.
- الاهتمام بالجانب الوظيفي.
- الاهتمام بالمهارات الشفهية في الكتاب الأول.
- التوازن بين عناصر اللغة ومهاراتها.
- ملاءمة السلسلة لمعلم اللغة العربية.
- وضع قوائم المفردات والتعبيرات الجديدة الواردة في كل كتاب.
- الإفادة من قوائم التراكيب النحوية الشائعة.
- وضع اختبارات مرحلية في كل كتاب.
- عرضت المفاهيم الثقافية بأساليب شائعة.
- الاستعانة بالصور، لا سيما في الكتابين الأول والثاني.

سابعاً: الزمن المخصص لتدريس السلسلة بالتقريب:

الدروس الأساسية (٥٧٦) درساً، يضاف إلى دروس الاختبارات (٢٤) درساً = ٦٠٠ درس.

- في برنامج يتيح له (٢٥) ساعة أسبوعياً، (٢٤) أسبوعاً.
- في برنامج يتيح له (٢٠) ساعة أسبوعياً، (٣٠) أسبوعاً.
- في برنامج يتيح له (١٥) ساعة أسبوعياً، (٤٠) أسبوعاً.
- في برنامج يتيح له (١٠) ساعات أسبوعياً، (٦٠) أسبوعاً.
- في برنامج يتيح له (٨) ساعات أسبوعياً، (٧٥) أسبوعاً.
- في برنامج يتيح له (٥) ساعات أسبوعياً، (١٢٠) أسبوعاً.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: دراسة ليلى عوض عثمان محمد، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية (٢٠٠٣).

تهدف الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب الطالب (١) العربية بين يديك (سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) ووصفه، ومن ثم تقويمه، بجانب الوقوف على الطريقة الملائمة لتدريسه، والتعرُّف على المعينات المصاحبة له، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائجها أن كتاب الطالب (١) في سلسلة العربية بين يديك توافرت فيه شروط الكتاب المدرسي الجيد، من حيث التأليف والنشر والتنظيم، وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في بعض الصور المصاحبة للدروس، حيث لم تكن معبِّرة في كثير من المواقف خاصة صور النساء، كما أوصت الدراسة بتدريب معلمين للقيام بتدريس كتب هذه السلسلة.

الدراسة الثانية: دراسة عمر الصديق عبدالله، مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها – صادرة في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في السودان، العدد الأول (٢٠٠٤م).

من أهم أهداف هذه الدراسة توفير فئات التحليل التي يمكن في ضوئها تحليل كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها في أقسام اللغة العربية بالجامعات، بجانب توضيح أوجه النجاح وأوجه القصور في تجربة جامعة الملك سعود في تأليفها لسلسلة العربية للحياة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائجها أن هذا البرنامج ينتمي إلى فئة البرامج البنيوية التي تقوم على فكرة بناء المقرر الدراسي على أساس لغوي، وعلى فكرة التدرج في تقديم المفردات والتراكيب اللغوية، وهذا البرنامج يزود الطالب بالكفاية اللغوية، ولكنه يعجز عن تزويده بالكفاية الاتصالية التي تمكنه من استخدام اللغة في المواقف الحياتية، وقد نجحت السلسة إلى حد ما في استخدام الأسلوب المناسب لتقديم المحتوى الثقافي، كما أن إعداد السلسة بواسطة مجموعة من المؤلفين العرب قد أدى إلى أن تأتي كتب السلسلة خالية إلى حد ما من أيِّ عيب أساسي ظل يلازم كتب تعليم اللغة العربية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي يعدها مؤلفون غير العرب، ومن أهم توصيات هذه الدراسة أن تعمل كل جامعة على وضع كتابها الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى وفق أسس علمية وفنية وتربوية.

الدراسة الثالثة: دراسة أبي بكر عبدالله علي شعيب، دراسة قُدّمت لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة النيلين بالسودان - كلية التربية - (٢٠٠٩م).

من أهم أهداف هذه الدراسة تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (سلسلة العربية بين يديك) من حيث عناصرها اللغوية، ومدى ملائمة المحتوى لميول المتعلمين، والتعرف على الطريقة الملائمة لتدريس السلسلة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما من أهم نتائجها فإن كتب السلسلة تتبع نظاماً ثابتاً في توزيع الدروس، وفي تقديم تدريبات العناصر اللغوية والمهارات، كما أن محتوى السلسلة يتلاءم مع ميول الدارسين وأعمارهم، كما أنها تشجع على التعلم الذاتي، وقد اتبعت السلسلة الطريقة السمعية - الشفوية - في تدريس دروسها، كما يُلاحظ كبر حجم كتاب الطالب، بجانب صعوبة بعض المفردات، وطول نصوص فهم المسموع في كتاب الطالب الثالث من السلسلة، ومن أهم توصيات هذه الدراسة نشر كتب هذه السلسلة على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) مادامت الجهة القائمة على أمرها غير ربحية، كما أوصت الدراسة بتقليل حجم كتب السلسلة.

الدراسة الرابعة: دراسة الصديق آدم بركات آدم، دراسة نُشرت في مجلة العربية للناطقين بغيرها - الصادرة في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، العدد العشرون (٢٠١٦م).

من أهم أهداف هذه الدراسة توضيح أساليب عرض المحتوى في سلاسل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإخضاع التجارب العلمية في التأليف لثلاث سلاسل تعليمية إلى المقارنة بالأدبيات العلمية التي وردت في مجال الناطقين بغيرها، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على الوصف والاستقراء والتحليل، وأما حدود الدراسة فقد ضمت ثلاث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سلاسل هي العربية للناشئين، والعربية بين يديك، وسلسلة جامعة إفريقيا العالمية، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن جميع السلاسل الثلاث اتفقت في أسلوب عرض العناصر اللغوية الثلاثة (الأصوات والمفردات والتراكيب) من خلال نصوص سردية أو حوارية، وقد اتبعت أربع خطوات في العرض هي: النص، الشرح، التدريبات، القاعدة والخلاصة، ولكنها اختلفت في ترتيب العرض كتقديم القاعدة والخلاصة على التدريبات مثلاً، وقد تحققت معايير تنظيم المحتوى في السلاسل التي دُرست، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائطها في عرض المواد التعليمية، كما أوصت باختيار أساليب العرض التي تناسب كل عنصر من عناصر اللغة ومهاراتها.

التعليق على الدراسات السابقة ومدى الإفادة منها:

اتفقت جميع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أنها تباينت في السلاسل التي تناولتها بالتحليل والدراسة والتقويم، فقد تناولت الدراستان الأولى والثالثة سلسلة العربية بين يديك، بينما تناولت الدراسة الثانية سلسلة العربية للحياة، أما الدراسة الرابعة فقد تناولت ثلاث سلاسل هي العربية للناشئين، والعربية بين يديك، وسلسلة جامعة إفريقيا العالمية، وبهذا تكون هذه الدراسات السابقة بحثت في أغلب السلاسل شهرةً في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها.

وقد خرجت هذه الدراسات بتوصيات مفيدة، وربما استفادت سلسلة العربية بين يديك من توصيات ومقترحات هذه الدراسات، فعلى سبيل المثال لا الحصر، أوصت الدراسة الثالثة - دراسة أبي بكر شعيب- بتقليل حجم كتب سلسلة العربية بين يديك، وبالفعل فقد تم تقليل حجم كتب السلسلة في إصدارتها الثانية في العام (١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م)، لتصبح ثمانية كتب للطالب بدلاً عن ثلاثة كتب وذلك بتقسيم الكتب، وتجزئتها إلى جزأين في كل مستوى من المستويات الدراسية.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، لاسيما في توصياتها ومقترحاتها وأدبياتها، فاختار موضوع تقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك في ضوء مقترحات الدراسات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السابقة، كما أفاد أيضاً من أساليب عرض الدراسات السابقة لموضوعاتها، كما أشارت هذه الدراسات إلى العديد من المراجع والمصادر والوثائق ذات الصلة بمحتوى برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.

إجراءات الدراسة

أولاً: أداة تحليل كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إن المتتبع لحركة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العقد الأخير من القرن العشرين يلحظ اهتماماً متزايداً بالمواد التعليمية عامة، وبالكتب المدرسية على وجه الخصوص، ولا غرو أن يحظى الكتاب المدرسي من بين المواد التعليمية المختلفة بهذا الاهتمام، حيث يشتمل على المادة التعليمية التي تساعد الدارس على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة استماعاً وكلاماً وقراءةً وكتابةً، وعن طريقه يتم تزويده بالتدريبات التي تعمل على تثبيت المهارات اللغوية التي تم تعليمها، ومن خلاله يتعرف على خصائص اللغة العربية ومميزاتها التي تجعلها جديرة بالتعلم (طعيمة، ١٩٨٣م، ص٦١).

وقد استخدمت الدراسة بطاقة المستويات المعيارية للأهداف؛ لتقويم أهداف سلسلة العربية بين يديك، وبطاقة المستويات المعيارية للأهداف، هي مستوى من المستويات المعيارية لعناصر المنهج، وهذه المستويات المعيارية أوردها عدد من الخبراء التربويين بلغ عددهم ثلاثة عشر خبيراً في مجال المناهج التربوية واللغة العربية (طعيمة وآخرون، ٢٠١١م، الصفحات الأولى).

وقد تضمنت بطاقة المستويات المعيارية للأهداف ستة معايير بمؤشراتها للحكم على مدى استيفاء أهداف السلسلة لمعايير الأهداف التربوية، وقد جاءت على النحو التالي (طعيمة وآخرون، ٢٠١١م، ص٥٧٣):

المعيار الأول: وضع الأهداف ودقة صياغتها.

المعيار الثاني: شمول الأهداف لجوانب نمو المتعلم المختلفة.

المعيار الثالث: اتصاف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعيار الرابع: اتساق الأهداف وتكاملها.

المعيار الخامس: ملاءمة الأهداف لحاجات المجتمع وطبيعة المتعلمين.

المعيار السادس: تتصف الأهداف بالصدق.

ولكل معيار من المعايير السابقة مؤشرات تدل على مدى استيفاء الأهداف لمعاييرها، وقد تم تقديم المعيار الرابع؛ ليكون هو المعيار الأول، وذلك مراعاةً للتدرج المنطقي، فمعيار وضع الأهداف ودقة صياغتها كان هو المعيار الرابع، إلا أنَّ الباحث قدَّمه وجعله المعيار الأول، فالمنطق يقول أولاً أن نتعرَّف هل الأهداف موضوعة أم لا؟ ثم إن كانت موضوعة إلى أي مدى كانت صياغتها دقيقة؟ ثم بعد ذلك ننظر في بقية المعايير المتمثلة في الشمولية والواقعية وغيرها من المعايير الواردة في بطاقة المستويات المعيارية، فإن لم تكن الأهداف موضوعة لا جدوى من البحث في بقية المعايير؛ لذا جعلت الدراسة هذا المعيار هو المعيار الأول، وقد ناقش معد الدراسة عدداً من التربويين وجاءت آراؤهم موافقة لرأيه.

أما فيما يتعلق بصدق وثبات الأداة، فإن هذه الأداة - بطاقة المستويات المعيارية للأهداف - هي أداة مجربة ومستخدمة لتقويم العديد من المناهج التعليمية في الدول العربية، وقد أقرها أكثر من ثلاثة عشر خبيراً في مجال مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (طعيمة وآخرون، ٢٠١١م، ص٥٧٣).

ثانياً: تقويم أهداف كتب سلسلة العربية بين يديك:

يتم في هذا الجزء من الدراسة تقويم أهداف كتب سلسلة العربية بين يديك في ضوء قائمة المستويات المعيارية للأهداف، وقد وضعت الدراسة تقديرات لمدى استيفاء الأهداف للمعيار ومؤشراته على النحو التالي:

بدرجة عالية: إذا استوفت الأهداف المعيار الموضوع لها بجميع مؤشراتها أو أغلبها.

بدرجة متوسطة: إذا استوفت الأهداف المعيار الموضوع لها بـ (٥٠٪) من المؤشرات الموضوعة للمعيار.

بدرجة منخفضة: في حالة استوفت الأهداف المقدمة نسبة أقل من (٥٠٪) من المؤشرات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الموضوعة للمعيار المراد تقديمه الأهداف به.

أولاً: الأهداف العامة: السؤال الأول: إلى أي مدى تستند السلسلة في أهدافها العامة إلى رؤية تربوية واضحة، وتتسم بمعايير الأهداف التربوية؟

جدول رقم (١) يوضح مدى استيفاء أهداف السلسلة للمعايير ومؤشراتها

المعيار	المؤشرات	أهداف السلسة	مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته
١ - تحديد الأهداف ودقة صياغتها	تكون الأهداف: محددة - واضحة - مرنة - دقيقة	تهدف إلى تمكين الدارس من الكفايات التالية: ١ - الكفايات اللغوية ٢ - الكفاية الاتصالية ٣ - الكفاية الثقافية	بدرجة عالية
٢ - شمول الأهداف لجانب المتعلم المختلفة	تشتمل الأهداف على النمو المعرفي والعقلي والوجداني والاجتماعي والجسمي. - تساير المستويات العالمية - بتنوع - تستجيب كماً وكيفاً مع متطلبات المجتمع		بدرجة عالية
٣ - اتصاف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق	- تكون الأهداف واقعية - تهتم بعمليات التعلم الذاتي - وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من تعليم وتعلم - تراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها		بدرجة عالية
٤ - اتساق الأهداف وتوازنها وتكاملها	تتسق مع: - متطلبات الفلسفة التربوية العامة - الثقافة المجتمعية - المعرفة الأكاديمية - توقعات المعلمين - الأهداف على المستويين الرأسي والأفقي - الأهداف من وحدات المادة الدراسية		بدرجة عالية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعيار	المؤشرات	أهداف السلسة	مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته
٥ – ملاءمة الأهداف لحاجات المجتمع وطبيعة المتعلمين	تكون الأهداف: - مناسبة للمتعلمين بحسب مستوياتهم النهائية. - تتلاءم مع الزمن المتاح للمتعلمين للمرور بالخبرات التعليمية - تراعي الفروق الفردية		بدرجة عالية
٦ – تتصف الأهداف بالصدق	- تعكس الأهداف الفلسفية التي تتبناها المناهج. - تكون ذات أهمية للمتعلم - تمثل المطلوب من المتعلم أن يتعلمه - تدعم الهوية الثقافية الإسلامية والعربية. - تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع. - تدعم مفهوم الرأي والرأي الآخر والحوار		بدرجة عالية

عرض ومناقشة نتائج السؤال الخاص بمدى استيفاء السلسلة لمعايير الأهداف ومؤشراتها:

قبل الشروع في عرض ومناقشة السؤال أعلاه، كان لابد من الإجابة عن الشق الأول من السؤال، ألا وهو: إلى أي مدى تستند سلسلة العربية بين يديك إلى رؤية تربوية واضحة؟

يجب أن تكون الأهداف العامة للسلسلة مبنية على الرؤية التي قامت عليها السلسلة، وأي منهج دراسي يعتمد على رؤية محددة، منها تنطلق كل أهدافه، وللإجابة عن هذا الشق الأول من السؤال في الجدول أعلاه، يتضح الآتي:

- أنَّ سلسلة العربية بين يديك تقع ضمن مشروع العربية للجميع، وهذا المشروع كما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ورد في أدبيات السلسلة أن هدفه خدمة اللغة العربية ونشر ثقافتها الإسلامية، عبر برامج متطورة، تعرض العربية عرضاً تربوياً علمياً يلائم مستجدات العصر، ويلبي حاجات الدارسين غير الناطقين بالعربية أياً كانت لغاتهم وثقافاتهم وبيئاتهم عن طريق توفير المواد التعليمية والبرامج المناسبة.

- كما يلاحظ أن أهداف السلسلة ترمي لتحقيق الكفايات الثلاث، والتي منها الكفاية الثقافية، وهي هنا الثقافة الإسلامية العربية، يضاف لذلك أنماط الثقافات العالمية العامة، التي لا تخالف أصول الإسلام، وقد ورد هذا الهدف في جميع كتب السلسلة التي ألفها فريق متخصص في تعليم العربية لغير الناطقين بها، على رأسهم الدكتور الفوزان وآخرون، وقد جاءت هذه الأهداف في مقدمات الكتب على النحو التالي:
- كتاب الطالب الأول: بجزأيه الأول والثاني، ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، مقدمة الكتاب، ص: هـ - و.
- كتاب الطالب الثاني بجزأيه الأول والثاني ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، مقدمة الكتاب، ص: ث-ج.
- كتاب الطالب الثالث بجزأيه الأول والثاني ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، مقدمة الكتاب، ص: ج.
- كتاب الطالب الرابع: بجزأيه الأول والثاني ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، مقدمة الكتاب، ص: ح-د.

ومن هنا يتضح أن السلسلة استندت على الثقافة الإسلامية العربية مع أخذها من الثقافات العالمية ما لا يتعارض مع أصول الإسلام. وهذا مؤشر يوضح استناد السلسلة إلى رؤية تربوية واضحة.

أما الشق الثاني من السؤال وهو: إلى أي مدى اتسمت أهداف السلسلة العامة بمعايير الأهداف التربوية ومؤشراتها الواردة في قائمة المعايير؟ فبالنظر إلى الجدول رقم (١) يلاحظ: أنَّ أهداف السلسلة استوفت معايير الأهداف بدرجة عالية من حيث وضوح الأهداف، وتحديدها، ودقة صياغتها، وواقعيتها، وشمولها، واتساقها، وتوازنها، وتكاملها، وملاءمتها،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وصدقها، وهذا مؤشر جيد في صالح أهداف السلسلة.

ثانياً: أهداف المستويات الدراسية:

السؤال الثاني: إلى أيِّ مدى استوفت أهداف المستويات الدراسية معايير الأهداف التربوية من حيث تحديدها، وصياغتها، وشمولها، وواقعيتها، واتساقها، وتكاملها، وملاءمتها، وصدقها؟

جدول رقم (٢) يوضح مدى استيفاء أهداف المستويات الدراسية لمعايير الأهداف التربوية

المعيار	المؤشرات	أهداف السلسلة	مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته
١ - تحديد الأهداف ودقة صياغتها	تكون الأهداف: محددة - واضحة- مرنة -دقيقة	أهداف المستوى المبتدئ:	لم تستوفِ المعيار الأول، وهو معيار تحديد الأهداف، حيث لم تحدد أهداف المستويات.
٢ - شمول الأهداف لجانب المتعلم المختلفة	تشتمل الأهداف على النمو المعرفي والعقلي والوجداني والاجتماعي والجسمي.	أهداف المستوى المتوسط: لم تحدد	أما في بقية المعايير الشمول، والواقعية، والاتساق، والملاءمة، والصدق، فلا يستطيع الباحث أن يحكم عليها لأنَّ الأهداف غير محددة.
٣ - اتصاف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق	- تكون الأهداف واقعية - تهتم بعمليات التعلم الذاتي - وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من تعليم وتعلم - تراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها	أهداف المستوى المتقدم: لم تحدد	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعيار	المؤشرات	أهداف السلسلة	مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته
٤ – اتساق الأهداف وتوازنها وتكاملها	تتسق مع: – متطلبات الفلسفة التربوية العامة – الثقافة المجتمعية – المعرفة الأكاديمية – توقعات المعلمين – الأهداف على المستويين الرأسي والأفقي – الأهداف من وحدات المادة الدراسية	أهداف المستوى المتميز: لم تحدد	
٥ – ملاءمة الأهداف لحاجات المجتمع وطبيعة المتعلمين	تكون الأهداف: – مناسبة للمتعلمين بحسب مستوياتهم النهائية. – تتلاءم مع الزمن المتاح للمتعلمين للمرور بالخبرات التعليمية – تراعي الفروق الفردية		
٦ تتصف الأهداف بالصدق	– تعكس الأهداف الفلسفية التي تتبناها المناهج. – تكون ذات أهمية للمتعلم – تمثل المطلوب من المتعلم أن يتعلمه – تدعم الهوية الثقافية الإسلامية والعربية. – تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع. – تدعم مفهوم الرأي والرأي الآخر والحوار		

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

يلاحظ من الجدول رقم (٢) والخاص بمدى استيفاء أهداف المستويات الدراسية لقائمة المعايير ومؤشراتها في الجدول أعلاه، أنَّ الباحث أعطى المعيار رقم (١) درجة منخفضة، وذلك لأن المعيار يشترط تحديد الأهداف ودقة صياغتها من قبل المؤلفين؛ فالأهداف لم تحدد، وبالتالي تكون درجته منخفضة، وهذا مؤشر في غير صالح أهداف السلسلة ،كما يود أن يشير الباحث إلى أنَّ أهداف المستويات التي تقع بين الأهداف العامة للسلسلة، والأهداف السلوكية لدروس الوحدة كما أشرنا في الإطار النظري، وتشتق من الأهداف العامة أهداف المستويات، وهي أهداف أقل عمومية في صياغتها من أهداف السلسلة، التي تمثل الأهداف العامة.

ثالثاً: أهداف الكتب الدراسية:

السؤال الثالث: إلى أيِّ مدى استوفت أهداف الكتب الدراسية معايير الأهداف التربوية من حيث تحديدها، وصياغتها، وشمولها، وواقعيتها، واتساقها، وتكاملها، وملاءمتها، وصدقها؟

جدول رقم (٣) يوضح مدى استيفاء أهداف الكتب لمعايير الأهداف التربوية

المعيار	المؤشرات	أهداف كتب السلسلة	مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته
١ -تحديد الأهداف ودقة صياغتها	تكون الأهداف: محددة - واضحة - مرنة - دقيقة	أهداف الكتاب الأول لم تحدد - أهداف الكتاب الثاني لم تحدد - أهداف الكتاب الثالث لم تحدد - أهداف الكتاب الرابع لم تحدد.	بالنسبة للمعيار رقم (١) أخذت أهداف الكتب درجة منخفضة؛ لأنها لم تحدد من قبل المؤلفين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعيار	المؤشرات	أهداف كتب السلسلة	مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته
٢ – شمول الأهداف لجانب المتعلم المختلفة	تشتمل الأهداف على النمو المعرفي والعقلي والوجداني والاجتماعي والجسمي. – تساير المستويات العالمية – تتنوع – تستجيب كماً وكيفاً مع متطلبات المجتمع		
٣ – اتصاف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق	– تكون الأهداف واقعية – تهتم بعمليات التعلم الذاتي – وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من تعليم وتعلم – تراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها		أما بالنسبة لبقية معايير الأهداف: الشمول، الواقعية، الاتساق، الملاءمة، الصدق، فلا يستطيع الباحث الحكم عليها؛ لأن الأهداف غير محددة.
٤ –اتساق الأهداف وتوازنها وتكاملها	تتسق مع: متطلبات الفلسفة التربوية العامة – الثقافة المجتمعية – المعرفة الأكاديمية – توقعات المعلمين – الأهداف على المستويين الرأسي والأفقي – الأهداف من وحدات المادة الدراسية		

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مدى استيفائها للمعيار ومؤشراته	أهداف كتب السلسلة	المؤشرات	المعيار
		تكون الأهداف: مناسبة للمتعلمين بحسب مستوياتهم النهائية. - تتلاءم مع الزمن المتاح للمتعلمين للمرور بالخبرات التعليمية - تراعي الفروق الفردية	٥ – ملاءمة الأهداف لحاجات المجتمع وطبيعة المتعلمين
		- تعكس الأهداف الفلسفية التي تتبناها المناهج. - تكون ذات أهمية للمتعلم - تمثل المطلوب من المتعلم أن يتعلمه - تدعم الهوية الثقافية الإسلامية والعربية. - تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع. - تدعم مفهوم الرأي والرأي الآخر والحوار	٦ – تتصف الأهداف بالصدق

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

تمثل أهداف الكتب الدراسية المستوى الثاني أي المستوى المتوسط حسب تصنيف الأهداف التربوية على المستوى الرأسي، فهي تأتي تحت الأهداف العامة للسلسلة، وتحت أهداف المستويات الدراسية، وتشتق من أهداف المستويات الدراسية، ومن سماتها أيضاً أنها أقل عمومية من أهداف المستويات، فكلما ننـزل تحت تقل عمومية الأهداف.

وبالنظر للجدول (٣) يلاحظ أنَّ أهداف الكتب لم تحدد، وبالتالي أخذت درجة منخفضة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في المعيار الأول، وهذا أهم معيار ويشير إلى أنه يجب أن تحدد الأهداف على كافة المستويات، أما في بقية المعايير فلا نستطيع الحكم على أهداف الكتب من حيث شمولها، وواقعيتها، وتوازنها، وتكاملها، وملاءمتها للمتعلمين، وصدقها؛ لأنَّ الأهداف غير محددة أمامنا، وبالتالي لا يمكن الحكم على شيء غائب.

رابعاً: أهداف الوحدات:

السؤال الرابع: إلى أيِّ مدى استوفت أهداف الوحدات معايير الأهداف التربوية.

جدول رقم (٤) يوضح مدى استيفاء وحدات الكتاب لمعايير الأهداف التربوية.

المعايير	المؤشرات	أهداف وحدات بقية الكتب	مدى استيفائها للمعايير
١ - تحديد الأهداف ودقة صياغتها	تكون الأهداف: محددة - واضحة - مرنة - دقيقة	وردت أهداف الوحدات في كتاب المعلم في أول كل وحدة على النحو التالي: الوحدة الأولى: التحية والتعارف. أهداف الوحدة: ١ - تقديم أسلوب التحية المألوفة عند المسلمين (السلام عليكم) ٢ - رد التحية. ٣ - تقديم الشخص نفسه للآخرين. ٤ - تعرف الآخرين والسؤال عن أسمائهم وجنسياتهم.	بدرجة منخفضة
٢ - شمول الأهداف لجانب المتعلم المختلفة	تشتمل الأهداف على النمو المعرفي والعقلي والوجداني والاجتماعي والجسمي. - تساير المستويات العالمية - تتنوع - تستجيب كماً وكيفاً مع متطلبات المجتمع		استوفت المعيار بدرجة عالية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعايير	المؤشرات	أهداف وحدات بقية الكتب	مدى استيفائها للمعايير
٣ – اتصاف الأهداف بالواقعية والقابلية للتحقيق	– تكون الأهداف واقعية – تهتم بعمليات التعلم الذاتي – وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من تعليم وتعلم – تراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها	٥ – التعرف إلى بعض المهن. ٦ – التعرف إلى بعض البلدان. ٧– التعرف على الأعداد من (١) إلى (٥). الوحدة الثانية: الأسرة أهداف الوحدة: ١ – التعرف إلى مسميات أفراد الأسرة والأقربين. ٢ – التعرف إلى مزيد من المهن الشائعة. ٣– التعرف إلى مزيد من الأماكن الشائعة. ٤ – تكملة الأعداد من (٦–١٠). ٥ – تعليم بعض المضامين الثقافية وترديد التعبيرات الاجتماعية الشائعة ما شاء الله مثلاً.	استوفت المعيار بدرجة عالية
٤ – اتساق الأهداف وتوازنها وتكاملها	تتسق مع: – متطلبات الفلسفة التربوية العامة – الثقافة المجتمعية – المعرفة الأكاديمية – توقعات المعلمين – الأهداف على المستويين الرأسي والأفقي – الأهداف من وحدات المادة الدراسية		استوفت المعيار بدرجة عالية
٥ – ملاءمة الأهداف لحاجات المجتمع وطبيعة المتعلمين	تكون الأهداف: – مناسبة للمتعلمين بحسب مستوياتهم النمائية. – تتلاءم مع الزمن المتاح للمتعلمين للمرور بالخبرات التعليمية – تراعي الفروق الفردية		استوفت المعيار بدرجة عالية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المعايير	المؤشرات	أهداف وحدات بقية الكتب	مدى استيفائها للمعايير
٦- تتصف الأهداف بالصدق	- تعكس الأهداف الفلسفية التي تتبناها المناهج. - تكون ذات أهمية للمتعلم - تمثل المطلوب من المتعلم أن يتعلمه - تدعم الهوية الثقافية الإسلامية والعربية. - تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع. - تدعم مفهوم الرأي والرأي الآخر والحوار		استوفت المعيار بدرجة عالية

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

يلاحظ من الجدول رقم (٤) والخاص بمدى استيفاء أهداف الوحدات الدراسية في كتب السلسلة لمعايير الأهداف التربوية، ويود أن يشير الباحث إلى أنه اختار وحدتين من الكتاب الأول كأمثلة للوحدات، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

أهدف وحدات الكتاب الأول استوفت معايير الأهداف التربوية بدرجة عالية، حيث استوفت في تحديدها، وصياغتها، وشمولها، وتوازنها، وتكاملها، وصدقها، وواقعيتها، وملائمتها لحاجات المتعلمين جميع المعايير المذكورة بمؤشراتها. ويتضح ذلك من خلال النظر في الأهداف، ومن ثم في المؤشرات، ونقارن بين أهداف وحدات الكتاب الأول، فنجد أنها استوفت لجميع المعايير.

يلاحظ أنَّ الأهداف شملت جميع جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية. ويمكن أن ندلل على ذلك بالآتي:

أنَّ الأهداف اهتمت بالمعارف، كالتحية وتعليم الأعداد، وتعرف عدداً من المهن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والأماكن والبلدان، كما يظهر الجانب الاجتماعي الوجداني في التعارف والتآلف وحب الغير والتعرف إليه، ويظهر ذلك جلياً في المضامين الثقافية والقيمية، التي هي من صميم الثقافة الإسلامية.

كما أنَّ تنوع أهداف الوحدات يعتبر مؤشراً من مؤشرات شمول الأهداف، ويُلاحظ أنَّ الأهداف واقعية، ويمكن تحقيقها، كما يظهر تكامل الأهداف، وتوازنها من خلال المقارنة بين أهداف الوحدات، فمثلاً يبدأ بتعرُّف الدارس الأعداد في الوحدة الأولى من (١) إلى (٥)، ثم تأتي الوحدة الثانية، فتشير إلى أنَّ الدارس يكمل تعرُّف الأعداد من (٦) إلى (١٠)، وهكذا في المهن والأماكن الشائعة. فأهداف الوحدة الثانية تكمل الأولى، وهكذا تسير الأهداف، كما يلاحظ أنَّ الأهداف تعكس الفلسفة التي تتبناها السلسلة، والمستمدة من الثقافة الإسلامية العربية، والثقافة العالمية، التي لا تتعارض مع أهداف الإسلام.

أما في أهداف الوحدات في بقية الكتب الأخرى الكتاب الثاني، والكتاب الثالث، والكتاب الرابع، فقد نالت أهداف وحدات هذه الكتب في المعيار رقم (١) درجة منخفضة؛ وذلك باعتبار أنَّ الأهداف لم تحدد أو توضع في كتب السلسلة سواء أكانت في كتب المعلمين أم في كتب الطلاب.

أما من حيث استيفاء أهداف وحدات الكتب لبقية المعايير ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، فلا يستطيع الباحث الحكم عليها؛ وذلك لأن الأهداف لم تكن محدده في وحدات الكتب، فالأهداف لم تستوفِ المعيار الأول، وبالتالي لا نستطيع أن نقفز إلى بقية المعايير ومؤشراتها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. استندت سلسلة العربية بين يديك إلى رؤية تربوية واضحة، وهي الثقافة الإسلامية العربية، وأخذت من الثقافة العالمية ما لا يتعارض مع أصول الإسلام.
٢. استوفت الأهداف العامة للسلسلة معايير الأهداف التربوية بدرجة عالية من حيث وضوح الأهداف ودقتها، وصياغتها، وواقعيّتها، وشمولها، واتساقها، وملاءمتها للدارسين.
٣. لم تُحدَّد أهداف المستويات الدراسية من قبل مؤلفي كتب السلسلة، وبالتالي نالت أهداف المستويات درجة منخفضة من حيث التقدير.
٤. لم تحدد أهداف الكتب الدراسية في السلسلة، وبالتالي نالت أهداف الكتب درجة منخفضة في المعيار رقم (١) بمؤشراته، وهو أول معيار بل وأهم معيار، حيث يشير إلى أنه يجب تحديد الأهداف على كافة المستويات العامة والخاصة.
٥. استوفت أهداف وحدات الكتاب الأول معايير الأهداف التربوية بدرجة عالية، حيث تم تحديد أهداف وحدات الكتاب الأول، وصيغت الأهداف بصورة جيدة، كما اتسمت بالشمول والتوازن، والتكامل، والصدق، والواقعية، وملاءمتها لحاجات المتعلمين.
٦. لم تُحدَّد أهداف وحدات الكتب الأخرى: الكتاب الثاني، والكتاب الثالث، والكتاب الرابع، وبالتالي نالت درجة منخفضة في التقدير.

التوصيات:

١. الاستفادة من توصيات ومقترحات الدراسات التي أُجريت في سلسلة العربية بين يديك في تطوير السلسلة.
٢. تحديد أهداف المستويات الدراسية، على أن تستوفى المعايير التي ذكرت في الدراسة.
٣. تحديد أهداف الكتب الدراسية، على أن تستوفي أيضاً المعايير المذكورة في الدراسة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. تحديد أهداف وحدات الكتب الأخرى، الكتاب الثاني، والكتاب الثالث، والكتاب الرابع.
٥. تطوير أدلة المعلمين بما يتواكب مع المستجدات التربوية الخاصة بإستراتيجيات تدريس اللغات.

المقترحات:

١. يقترح الباحث أن تُعدَّل الأهداف إلى نواتج التعلُّم في وحدات كتب الطالب الأربعة.
٢. إجراء دراسة لتحليل المحتوى الثقافي للسلسلة.
٣. إجراء دراسة لأساليب عرض العناصر اللغوية (الأصوات، المفردات، التراكيب) في كتب السلسلة.
٤. إجراء دراسة للوسائل المعينة لتدريس السلسلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

١. إبراهيم بسيوني عميرة (٢٠١٠م)، المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.
٢. أحمد بن ناصر الدخيل (١٩٩٢م)، تعلُّم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قضايا وتجارب، تجربة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
٣. تاج السر عبدالله الشيخ، ونايل أخرس (٢٠٠٩)م، القياس والتقويم التربوي، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد.
٤. توفيق مرعي، ومحمد الحيلة (٢٠١٢م)، المناهج التربوية الحديثة، الأردن، عمّان، دار المسيرة.
٥. حسن جعفر الخليفة (٢٠١٧م)، المنهج المدرسي المعاصر، المملكة العربية السعودية، الرياض، مركز ال بستان.
٦. حسن عائل أحمد يحيى وآخرون (٢٠١٦م)، المملكة العربية السعودية، جدة، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
٧. حلمي أحمد الوكيل، محمد أحمد المفتي (٢٠١٦م)، المناهج وتنظيماتها، الأردن، عمّان، دار المسيرة.
٨. رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٣م)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط١، مكة المكرمة، مطابع أم القرى.
٩. رشدي أحمد طعيمة (٢٠١١م)، المنهج المدرسي المعاصر، ط٣، الأردن، عمّان، دار المسيرة.
١٠. عبدالرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون (١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م)، كتاب الطالب الأول، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١١. كتاب الطالب الثاني، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٢. كتاب الطالب الثالث، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١٣. كتاب الطالب الرابع، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١٤. كتاب المعلم الأول، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١٥. كتاب المعلم الثاني، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١٦. كتاب المعلم الثالث، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١٧. كتاب المعلم الرابع، سلسلة العربية بين يديك، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع العربية للجميع.
١٨. عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (١٤٣٥هـ)، استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم، الرياض، مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
١٩. عمر الصديق عبدالله وآخرون، (١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م)، وثيقة بناء مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، مطابع جامعة أم القرى.
٢٠. كوثر حسين كوجك (٢٠٠٦م)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة، دار الكتب.
٢١. محمد محمود الخوالدة (٢٠١١م)، أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي، الأردن، عمّان، دار المسيرة.
٢٢. وزارة التربية والتعليم، السودان، الوثيقة العامة للمناهج السودانية (٢٠١٣م)، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، مدينة الدويم، بخت الرضا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البحوث:

١. أبو بكر عبدالله علي شعيب (٢٠٠٩م)، تحليل كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (سلسلة العربية بين يديك نموذجاً)، رسالة لنيل درجة الدكتوراه، مناهج وطرق تدريس، جامعة النيلين، السودان.
٢. ليلى عوض عثمان محمد (٢٠٠٣م)، العربية بين يديك (سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، كتاب الطالب (١)، دراسة قُدمت لنيل درجة الماجستير في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
٣. الدوريات والمجلات:
٤. الصديق آدم بركات آدم (٢٠١٦م)، أساليب عرض محتوى العناصر اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد العشرون.
٥. عمر الصديق عبدالله (٢٠٠٤م)، تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (العربية للحياة نموذجاً)، مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، صادرة في معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد الأول.

المواقع الإلكترونية:

موقع العربية للجميع الإلكتروني www.arabicforall.net
موقع الألوكة www.alukah.net
موقع دار الإسلام www.IslamHouse.com

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معوقات اكتساب العربية لغة ثانية لدى متعلميها في المملكة العربية السعودية:
دراسة لسانية في ضوء متلازمة «الكِفاية والأداء»

د. خلود صالح عثمان الصالح[1]

المستخلص

تعد هذه الدراسة من الدراسات اللغوية التي تبرز دور اللسانيات في حقل تعليم اللغة؛ تحديدًا تعليم اللغة الثانية، ونخص هنا «اللغة العربية» لغةً ثانية. فاتكأت الدراسة على إحدى النظريات اللسانية؛ نظرية «الكفاية والأداء»، التي اعتُمدت لدى اللغويين لتفسير العمليات العقلية التي تجري في الذهن عند اكتساب اللغة وإنتاجها. فاتكأت عليها الدراسة هنا؛ لتفسير أسباب قصور كفايات اللغة العربية في أذهان متعلميها، وتحديد أنماط أخطاء أداء الفعل الكلامي لديهم في المستويات اللغوية كافة؛ الفونولوجية، والمورفولوجية، والبنائية، والدلالية. تطبيقًا على عدد من النصوص المنطوقة والمكتوبة لدارسي العربية من غير الناطقين بها في معاهد تعليم العربية في المملكة العربية السعودية، مما أحصتها المصادر والمدونات اللغوية التي اعتنت بالبحث في صور الأخطاء اللغوية لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها في معاهد المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفاتيح: الكفاية، الأداء، تعليم العربية لغة ثانية، أسباب قصور الكفايات اللغوية، أسباب القصور الأدائي.

١ – أستاذ اللغويات المشارك بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز

Abstract:

This paper aims to activate the role of linguistics in the field of language education, focusing towards the second language education SLE, practically; Arabic language. The study based on the linguistic theory; “competence and performance” as a means to understand the mechanism of Arabic language acquisition as a second language, which help to understand the lack of language competence for non-native Arabic speakers, and the performance’s errors in their linguistic speech levels; phonological, morphological, structural and semantically. The study was gathered from some sources in written and spoken Arabic texts of non-Arab learners at Saudi institutes.

Key words: competence, performance, Arabic second language acquisition, lack of language competence, performance’s errors.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تمهيد

منذ أن بزغ علينا كتاب تشومسكي « أوجه النظرية التركيبية Aspects of the theory of syntax» (Chomsky, 1965)، تحديدًا نهاية السبعينات، بدأت رحلةُ استنكار اللسانيات التقاليدَ اللسانية المهيمنة في القرن العشرين، انطلاقًا إلى أفق أرحب، نحو التحالف مع نوع جديد من اللسانيات، تحوَّل النظر فيه من كون الدرس اللغوي يقتصر على العناية بترتيب الرموز اللغوية في التركيب، في حدود نظامٍ بنيويٍّ مستقل، إلى كونها دراسة تتكئ على السمات الإدراكية للإنسان، والتفاعل الاجتماعي، والتداوليات، والاعتداد بها معًا مكوناتٍ مندمجة في اللغة.

ومع ظهور الثورة المعرفية بعد التحول السلوكي behaviorism إلى المعرفية cognitivism، ازدادت العناية بتعلم اللغات ووضع إستراتيجيات التعليم، وركزت الدراسات على تحليل العمليات الذهنية التي يتم بها التعلُّم، وعلى رأسها تعلم اللغة. فامتد حقل اللسانيات linguistics وتعليم اللغةlanguage teaching إلى ميدان أرحب يتمحور حول منهجٍ فكري يعنى بالقدرات الداخلية، والبُنى العميقة للفكر الإنساني، مع العناية بالوظيفة الاتصالية للغة في واقع الاستعمال أو الأداء اللغويين. فاندمجت عدد من العلوم لتحقيق هذه المناحي الجديدة في الدرس اللغوي والتعليمي، فظهر ما يسمى بعلم اللغة النفسي، وعلم النفس اللغوي، وعلم النفس المعرفي، التي كان من أهم ميادينها البحث في التعلم الإنساني، والذاكرة، وآليات اكتساب اللغة، والإجراءات الذهنية التي يتمثل فيها تحقيق المعرفة (Zare, 2012) ، وهي اتجاهات تعكس جانبين رئيسيين، فيما نادى بهما تشومسكي في ظل عنايته بالبنى العميقة والسطحية؛ وهما: (الكفاية competence) و(الأداء performance).

لقد شغل مفهوم «الكفاية أو المقدرة competence»، باعتداده منحى فكريًّا، عددًا من

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسات بعد تشومسكي، وجرى الرأي فيه على مسارب عدة؛ الأول منها، يحاكي ما انتهجه تشومسكي، من أن «الكفاية» هي المعرفة المكتسبة المخزونة في عقل المتكلم، وقد لقي هذا المنحى صدى واسعًا عند أرباب «اللسانيات الإدراكية'Cognitive Linguistics' ». والثاني من هذه المسارب؛ يذهب إلى أن موضوع اللغويات ليس مَلَكة ذهنية مستقلة، وإنما يشمل أيضًا البيئة والثقافة التي يتجلى فيهما المكتسبات اللسانية المتنوعة، وفي هذا الصدد يقول (موريل سافيل Muriel Saville):» عندما نتحدث عن ما الذي يُكتسب في اللغة الثانية SLA فإنه ليس كافٍ أن نتحدث عن اللغة نفسها، إنما يجب أيضًا النظر في مضامين المعرفة المجتمعية والثقافية المترسخة في اللغة المستعملة (Troike, 2012, p. 150). والثالث، ينطلق من حقيقة مفادها أن الكفايات التي يكتسبها الفرد لا تتحقق إلا إذا ارتبطت بالاستعمال اللغوي» الأداء «performance» في إطار المنهج البراغماتي.

يتضح أن «الاكتساب اللغوي» لأي لغة إنسانية لا يتحقق إلا بمعادلة التلازم بين «الكفاية اللغوية» المتمثلة في المعرفة الضمنية للغة والقدرة على إنتاج الجمل. وبين «الأداء اللغوي» الذي يعكس حجم الكفاية اللغوية في مخزون الفرد العقلي في واقع الفعل الكلامي. وبهما معًا تتم آلية الاكتساب اللغوي. أو بعبارة أخرى، يمكننا أن نقول إن أي قصور في الكفاية يؤثر سلبًا على الأداء اللغوي.

وبناء على ما سبق إجماله، فإننا نعتزم في هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

اتخاذ متلازمة «الكفاية، والأداء» محورًا نفسر به اكتساب اللغة الثانية L2، ونخص هنا اكتساب «اللغة العربية» لغة ثانية.

الوقوف على معوقات اكتساب العربية، على ضوء متلازمة الكفاية والأداء. واستعراض أسباب ضعف الكفايات، وأنماط قصور الأداء عند متعلمي العربية من غير الناطقين بها في معاهد تعليمها في المملكة العربية السعودية، انطلاقًا من حقيقة مفادها أن قصور الأداء ناتج استلزامي عن قصور الكفاية ومؤهلات القدرة اللغوية عند الدارسين.

تحديد أنماط القصور اللغوي، وأسبابه، على النصوص اللغوية المكتوبة والمنطوقة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمتعلمي العربية لغة ثانية، التي أحصتها عدد من الدراسات والمدونات اللغوية فيما رصدته عن معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية (الفيفي، ٢٠١٧) (Alfifi)[2].

ويتجسد هيكل الدراسة في مبحثين، يتفرع عنهما عدد من المحاور؛ وهما:

أولاً: الكفاية اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية: دراسة في أسباب القصور.

ويتضمن هذا المبحث عرض أسباب الضعف اللغوي في كفايات متعلمي العربية، وقد تم إجماله في:

١. قصور الكفايات اللغوية المرتبط باللغة الأم.
٢. قصور الكفايات اللغوية المرتبط باللغة الهدف.
٣. الضعف المرتبط بالمتعلم.
٤. الضعف المرتبط بالعملية التعليمية.

ثانيًا: الأداء اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية: دراسة في أنماط القصور الأدائي.

وسيتم تحديد القصور في مظاهر اللغة في مستوياتها الأربعة؛ وهي:

- القصور في الأداء الفونولوجي
- القصور في الأداء المورفولوجي
- القصور في الأداء التركيبي.
- القصور في الأداء الدلالي.

٢- تعتمد الدراسة بشكل رئيس على الدراسات الإحصائية التي رصدت الأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية لغةً ثانيةً في معاهد الجامعات السعودية، وتم الاعتماد على المصدر الإلكتروني الشامل: المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية (Alfaifi, 2015)، وتضم هذه المدونة الإلكترونية مجموعة من النصوص التي حررها متعلمو اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وتشمل ١٥٨٥ نصًا منطوقًا ومكتوبًا، شارك في إنتاجها ٩٤٢ طالبًا من ٦٧ جنسية و٦٦ لغة مختلفة.

Abdullah Alfifi, Eric, Atwell, Arabic Learner Corpus(ALC), University of Leeds, http://www.arabiclearnercorpus.com

وعبدالله يحيى الفيفي، تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين: المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجًا، مجلة جامعة أم القرى: مكة المكرمة، العدد: ١٨، ٢٠١٧م.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلمو العربية لغةً ثانيةً، ضمن دراسة تطبيقية على نصوص المتعلمين؛ سواء كانت في الجانب التحريري الكتابي -الإملائي-، أو النحوي أو الصرفي، أو في بعض الظواهر اللغوية، كاستخدام أل التعريف، أو حروف الجر. إلا أنه في حدود اطلاع الباحثة، فإنه لا توجد بحوث منشورة تناولت تفسير معوقات الاكتساب اللغوي، وأسباب قصور الأداء اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية في المملكة العربية السعودية من وجهة لسانية بحتة على ضوء ما تضمنته نظرية «الكفاية والأداء».

أولاً:

الكفاية اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية: دراسة في أسباب القصور

يستطيع الباحث اللغوي في أي لغة إنسانية أن يحدد هيئة ضعف الكفايات اللغوية في أذهان المتعلمين حين يلمس ضعفًا في أدائهم اللغوي؛ فيجد على سبيل المثال قصورًا في فهم الجمل، أو إعاقة في ربط الجمل ببعض، أو ربما في تحديد ما يصادفه المتكلم منهم من عسر يحيله دون مواصلة الكلام.

إن تحديد أشكال الضعف اللغوي في أداء متعلمي العربية لغة ثانية يتطلب منا أن نستعرض أسباب ضعف الكفايات اللغوية في مخزونهم الذهني، وهي أسباب لغوية لا تقتصر على العربية ذاتها، إنما هي مشتركة في جل اللغات الإنسانية إن لم تكن كلها، ومن هذه الأسباب ما يأتي:

١-١ قصور الكفايات اللغوية المرتبط باللغة الأم

اللغة الأم Mother Tongue وهي اللغة الأولى L1 التي يتعلمها المرء منذ الطفولة؛ والتي تسمى أيضًا اللغة الطبيعية Natural Language؛ إذ إنها الأداء الأصل المرتبط بلغة الوالدين والمجتمع. فهي التأصيل المفاهيمي في ذهن الفرد الذي يحتل المساحة الأرسخ والأعمق في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الجهاز الذهني. ولئن اعتبرنا أن السابق هو الذي يضع المعيار، فإن اللاحق حتمًا لن يتجرد من التأثر بالمدخلات الأصل، وأنه مهما تمرد عليها وتكيف في سياق معيار آخر، فإنه لا يخلو من بقايا المعيار الأول.

وانطلاقًا من هذا المبدأ الذي يعد اللغة الأولى هي اللغة المتأصلة في المخزون الذهني لدى الفرد، فإن تلاشي القواعد التوليدية الأولى قد يكون مستحيلاً، وأن أثر اللغة الأم سينعكس في استعمال اللغة الثانية، وأن خلق أساس مفاهيمي مشترك في الذهن سيقود إلى المساس بآلية تعلم اللغة الثانية، وما يتضمنه من شيوع الخطأ، وانحدار مهارات اكتساب البناء القواعدي الذي يحكم اللغة الثانية أو ما يمكن أن نسميه (اللغة الدخيلة).

فيهيمن الأصل اللغوي المتمكن في الذهن على أنماط الأداء اللغوي المتغير عن الكفايات الأصل لدى الفرد، مما يقود إلى نقل العادات اللغوية، والنمط الصوتي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، فضلاً عن انتقال الخبرة اللغوية من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، أو بعبارة أخرى فإن اكتساب المتعلم الكفايات اللغوية الجديدة لا يتم بمعزل عن الكفايات المختزنة في الجهاز الفكري المترسخ لدى الفرد، فتتأثر اللغة الهدف باللغة الأصل، وتظهر في لغة المتكلم بعض إسقاطات القواعد في الأداء اللغوي الدخيل، ويتجلى بشكل واضح في المستويات الابتدائية منها دون المتقدمة.

ويوصف تأثير اللغة الأم في الثانية بالتأثير السلبي، إذا احتُكم النظر فيه إلى الضعف الأدائي المتمثل في الأخطاء الصوتية، والتركيبية، والكتابية، والمعجمية الدلالية، وسنقف على ملامح من هذه الأخطاء في موضع آخر من هذه الدراسة.

١-٢/ قصور الكفايات اللغوية العائد إلى اللغة الهدف.

ونعني بها اللغة الثانية المكتسبة، ويعود أي قصور لغوي مرتبط باللغة الهدف إلى أحد أمرين:

أحدهما، من اللغة ذاتها؛ حين تكون اللغة الثانية ذات بناء تركيبي يخالف في بنيته اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأم، وتختص بقواعد وأحكام لا يمكن مقابلتها أو القياس عليها مقارنة باللغة الأم. وحين نتحدث بشكل محدد عن «اللغة العربية» بوصفها اللغة الهدف، فإننا نقف أمام لغة تضم مفارقات قاعدية كثيرة، وربما متداخلة، فالعربية لغة اشتقاقية، وتضم الإعراب الذي أشكل على أرباب اللغة ذاتها، وتحمل ظواهر لغوية ذات سمات مختلفة؛ كالتذكير والتأنيث، وجموع المفردات، وتمتاز لغتها المكتوبة بصعوبات بيّنة كقواعد الهمز، وسمة التمييز بين الهاء المربوطة والمفتوحة. كما أنها تختص بأنظمة محددة في الرتبة التي تتجلى في قواعد التقديم والتأخير، وما يرتبط بهما من محسوبيات خاصة بالضمائر المتصلة، وغيرها من الظواهر اللغوية التي ترتكز على آليات يجب أن يفرِّق دارسها بين الاستخدامات المتعددة بتعدد المقامات اللغوية، مستعينًا بالأحكام اللغوية؛ لا من حيث الأقيسة والقواعد المنصوصة فحسب، وإنما الخبرات السماعية المجردة من التقنين أو التقعيد، إذ إنها نمط تشريع لغوي يحتاج إتقانه مداومة سماع اللغة والتعهد بقراءتها.

والثاني يعود إلى التداخل اللغوي Interligual؛ بمعنى أن تعلُّم اللغة الهدف لا يكون بمعزل عن الإسقاطات القاعدية التي تتحول من اللغة الأم للغة الهدف، وما يتضمنه من تحويل الخبرات اللغوية من اللغة الأم، فيما يسمى بالإنجليزية Transfer experience. ومن ثم يتأثر أداء المتعلم اللغوي بهذا التحويل؛ فتتجلى الأخطاء اللغوية في تطبيق قواعد البناء Grammatical error. ويحدث الخطأ عن طريق عملتين كما أشار إلى ذلك (كوردر Corder)؛ وهما: النقل Transfer والاقتراض Borrowing. فيتم (النقل) عن طريق إدخال الدارس قواعد لغته الأم في اللغة الهدف، أما (الاقتراض) فهو حالة مؤقته يستعين بها الدارس لإنجاز كلامه في لحظة الأداء، ولا يستلزم توطينها في كل استعمالاته الأدائية للغة (Corder, 1983).

١-٣/ القصور العائد إلى المتعلم

ينهض المثلث التعليمي على ثلاثة أقطاب؛ المعلم، والمتعلم، والمنهج التعليمي. ويعد الطالب هو رأس المثلث التعليمي، بل يعد هو العنصر المعوَّل عليه في نجاح التعلُّم، وأن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أي ضعف يحدث في اكتساب اللغة يتحمل المتعلم النصيب الأكبر منه، من نحو نقص المعجم اللغوي في كفاياته الذهنية، أو قلة خبرته باللغة الهدف، أو ربما ما يتجلى في إسقاطاته اللغوية عند بنائه هيكلاً جديدًا في منطقة وسط بين اللغة الأم واللغة الهدف، فيما يمكن أن نسميه اللغة الانتقالية، وغير ذلك من أشكال القصور اللغوي التي تختبئ في كفايات المتعلم اللغوية. ونضع هنا تصورًا لعدد من الأسباب وراء قصور كفايات متعلمي اللغة الثانية؛ ومنها:

الارتكاز الخِبريّ؛ ونعني به مدى رسوخ قاعدة اللغة الأم في ذهن المتعلم، مما يقوده الى نقل الخبرة اللغوية السابقة وإسقاطها على البنية الجديدة؛ فيقع الخطأ. يقول أحد الباحثين في اسقاطات اللغة الأولى على اللغة الهدف: «دارسي اللغة الثانية ربما يستخدمون إستراتيجيات اللغة الأم في اللغة الهدف... فإن كانت خبرتهم في اللغة الهدف ناقصة، فإنهم يستعينون بلغتهم الأم في التعبير عن أفكارهم، وهذا الاتكاء قد يكون ايجابيًّا وسلبيًّا» (Karim, 2013). ولا يخفى أن الضعف اللغوي يقل كلما تقدمت مستويات التعلم، إذ تتلاشى كثير من العادات اللغوية القاصرة التي كانت تظهر في المستويات الأولى من التعلم. وسنقف على نماذج من الأخطاء اللغوية في أداء الدارسين في مقام آخر من هذه الدراسة.

نقص الكفاية المكتسبة؛ ويعد عاملاً يرتبط بالعامل السابق، فعدم تمام الخبرة اللغوية المكتسبة لدى المتعلم تقود إلى نقص كفاياته اللغوية، وضعف قدرته على أداء اللغة الهدف، فيؤدى ذلك إلى الجهل بمعايير اللغة، وقواعدها، وقوالب بنائها (Derakhshan, 2015)؛ فيجهل كيفية استخدام قوالب الجملة الاسمية والفعلية، وقوالب الشرط، والوصف، والإضافة، والتوابع، والحال، في الكلام تحدثًا وكتابة. ويظهر في أدائه تحريف القاعدة، وخطأ الإعراب، فضلاً عن أخطاء صياغة المثنى والجمع، والتعريف والتنكير، وصياغة السؤال أو الخبر، وغير ذلك.

الاجتهاد الخاطئ false analogy؛ ويتجلى هذا حين يقوم المتعلم بصياغة تراكيبه معتمدًا على المخزون القاصر في كفاياته؛ فيبني تراكيبه الجديدة على تراكيب ذات كفاءة ناقصة، فيقيس بلا قاعدة، لتنبري أقيسة لم تنضج في مستواها التطبيقي، وحين يقرر أن يجرب استعمال هذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأقيسة القاصرة يظهر الخطأ اللغوي.

ويعود الخطأ الاجتهادي لأسباب متعددة؛ منها ما يرجع إلى المتعلم ذاته ومدى قصور الوعي اللغوي لديه، أو نقص الهمة والاجتهاد في تطوير الكفاءة اللغوية، أو ربما يعود إلى مستوى التعليم ومنهج المقرر المضطرب الذي يكتفي بالتنظير بمعزل عن التطبيق في واقع الاستعمال الحي (الصالح، ٢٠١٥).

١-٤/ القصور المرتبط بالعملية التعليمية

وينضوي تحت هذا البند ما يختص بمقررات مادة تدريس اللغة العربية لغة ثانية، وإستراتيجيات تعليمها، ومنهجياته (طعيمة، ١٩٨٩)، وأنموذج الصف المدرسي، والمؤسسة التعليمية بشكل عام. وأن أي خلل فيها أو في أحدها يؤثر سلبًا على الاكتساب وبناء الكفايات اللغوية في المخزون الفردي.

فبناء الكفايات اللغوية التي تقود إلى القدرة الإنتاجية السليمة تتطلب مقررًا تعليميًّا يحفل بتنوع الموضوعات الإنشائية التي تثري المعجم اللغوي في كفايات الدارسين، مع البعد عن منهج التلقين النظري إلى منهج التطبيق، وانتقاء نصوص المقرر ذات الانعكاس الحي في واقع الاستعمال، والعزوف عن تقليدية التعليم لعلوم العربية التي تعرض الخلافات النحوية وسفسطة القواعد المصنوعة التي لا تخدم المتعلم في التعرف على اللغة وتلمّس واقع استعمالاتها الراهنة، أو بعبارة أخرى تحري اللغة الحية في أذهان المتعلمين (الصالح، ٢٠١٨).

وتتجلى مقاومة ضعف التعليم في تطوير تفاعلية الصف الدراسي، وحيوية الإعلانات اللافتة التي تربط المتعلم بأجواء اللغة، وتدريبات المعلم، والقراءات اللامنهجية ومدى إدراجها ضمن أنشطة المؤسسة التعليمية، مع تفعيل الأساليب الحديثة في التعليم، وتنشيط دور الأجهزة اللغوية والمعامل الصوتية (O'Malley, 1985)، وتوظيف إستراتيجية التعلم المعرفية (O'Malley, 1985) المتمثلة في المعالجة المباشرة للعملية التعليمية (Chamot, 1987)، بل تفعيل إستراتيجيات ما وراء المعرفية المتعلقة بالعمليات العقلية؛ كتنظيم المعرفة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتخطيط للتعليم (Rubin, 1987). وتطبيق مناهج التعلم الواسعة؛ كمهارات التعلم learning skill، ومهارات التفكيرthinking skills ، وإستراتيجيات تعلم كيفية التعلم learning to learn skills، أو آليات تعلم حل المشكلات problem- solving skills، وغيرها من الإستراتيجيات التي تسهم في تطوير النظام اللغوي لدى الدراس (اكسفورد، ١٩٩٦: ٣٠٢).

وقد أدلت بدلوها معاهد اللغة العربية لتعليم غير الناطقين بها، فأسست لها قاعدة ثابتة في وضع مناهج تربوية لتعليم العربية، ورفع مستوى الكفاءة التعليمية، كلٌّ منها له منهجه وأسسه في البناء التعليمي، وللمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) جهود فعّالة في تعليم العربية لغير الناطقين بها داخل العالم الإسلامي وخارجه منذ إنشائها عام ١٩٨٢م، وساهمت في دعم المشاريع التي تنهض بمستوى تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فتركزت جهودها في دعم ثلاث مستويات؛ التعليم وتدريب القيادات، دعم المؤسسات التعليمية، ومستوى دعم المقرر المدرسي ووسائل التعليم (التويجري: ٣٦).

فهذه العوامل جميعها تقود إلى تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، وأن نقصها يقود إلى نتائج سلبية في التعلم، من أبرزها الضعف اللغوي، وقصور الكفايات الذي ينعكس سلبًا على أداء اللغة في صورته الصحيحة.

ثانيًا: الأداء اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية: دراسة في أنماط القصور الأدائي

يعد الأداء هو الوجه الفعلي الذي يعكس مخزون الكفايات لدى متعلمي اللغة، ونعني به الجانب الكلامي المنطوق أو المكتوب، وتظهر صورة الأداء اللغوي في أحد مستويين؛ الأول، أداء المتعلم المبتدئ، الذي لا يتجاوز أن يكون مؤديًا لغويًّا قادرًا على تمثيل اللغة في مستواها الأدنى من التواصل. والثاني، الأداء المتطور عن النموذج الأول، الذي يتجاوز فيه المتكلم حدود اللغة البسيطة إلى القدرة على تحري الصواب في الأداء وتجنب الخطأ؛ منطوقًا كان أو مكتوبًا. وسنقف هنا على مظاهر ضعف الأداء لدى الدارسين ضمن هذين المستويين بصورة أكثر تفصيلاً.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المظهر الأول

ويتمحور حول قدرة المتكلم على إيصال المفهوم العام للكلام، أو بعبارة أخرى تحقيق المستوى الأدنى من التواصل بين المتكلم والمتلقي. إذ قد يؤدي المتكلم كلامًا متواصلاً يحقق وظيفة اللغة في التبليغ، وإن بدا أداؤه اللغوي مشوشًا لغويًّا أو أنه ملئ بالأخطاء اللغوية في صورتها الشكلية.

فالتواصل في لغة الخطاب هو المستوى الأول من تبليغ الرسالة، التي هي من أهم عناصر اللغة الوظيفية التي نادى بها جاكبسون في إطار ما دعا إليه البراغيون في اللغة التواصلي(Lyons : 224)، وأن أي نقص في إطارها العام يحدث قصورًا يعيق الانسجام بين المرسِل والمتلقي، ويخلق ضبابية الفهم.

وإذا أردنا أن نتلمس مظاهر قصور الاتصال اللغوي، فإن من أبرز صوره الجهل بأحكام الرتبة في الكلام، وعدم وضع الروابط العلائقية في مكانها السليم من البناء اللغوي، أو الأخطاء المتعلقة بالإحلال الضمائري، وغيرها مما يعيق الاتصال الكلي للغة.

المظهر الثاني

ويتمثل في قصور الأداء في صورته الشكلية البنيوية؛ وهي مرحلة تتجاوز قصور الاتصال إلى قصور أعمق يمس الضعف في أحد مظاهر البناء اللغوي؛ الصوتي، أو البنائي، أو النحوي، أو الدلالي. وسنقف هنا على طائفة من مظاهر الخطأ اللغوي التي أحصتها عدد من الدراسات التطبيقية في تعليم العربية لغة ثانية[٣]، ويمكن تحريها في المحاور اللغوية الآتية:

١- قصور الأداء الفونولوجي

يعد القصور الصوتي من أبرز المشكلات التي تواجه دارسي العربية من غير الناطقين بها؛ إذ إن الدارس منهم حين يتعلم العربية ينقل معه العادات النطقية التي اعتادها في لغته الأم، فينشأ عن هذا مشكلات في نظام الأداء الصوتي قد تعوق عملية اكتساب العربية بشكل صحيح (البرازي: ١١) (الحمد:٧)، وقد حدد أحد الباحثين اللغويين أبرز المشكلات

٣- أشرنا في إحالة سابقة من هذه الدراسة إلى المصادر التي تعرض النصوص المنطوقة والمكتوبة لمتعلمي العربية لغة ثانية، والتي نتخذها وسيلة لتحري نماذج نصوص الدراسة التي نستعرض بها مظاهر القصور الأداء اللغوي لهؤلاء المتعلمين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصوتية التي تواجه متعلمي العربية المبتدئين لغة ثانية في « نطق بعض الأصوات الخاصة باللغة العربية، والتي لا يحسن الأجنبي النطق بها، من هذه الأصوات مثلاً؛ الضاد وتداخلها مع الدال، والسين وتداخلها مع الصاد، والهاء وتداخلها مع الحاء، والحاء نفسها وتداخلها مع الخاء، وكذلك الطاء، والتاء، والقاف، والكاف، والزاي والظاء، والعين، والغين» (Abdallah, 2005). ويحدد أحد علماء اللغة صور الضعف الصوتي في مخارج الأصوات، ومواضع النبر والتنغيم والإيقاع، وفي العادات النطقية التي تختلف من لغة إلى أخرى. (الأمين: ١٥) (حسان: ٣٥٢)

ولا يخفى أن اللغة العربية تنفرد دون غيرها من اللغات الإنسانية ببعض الخصائص التي تميزها؛ كاختصاصها بأصوات الحلق، وظاهرة الإطباق، والتفخيم، وغيرها من السمات التي يجد ناطقها صعوبة وعسرًا نتيجة عدم وجودها في نظام لغته الأم، وسنقف هنا على أوجه القصور النطقي في لغة دارسي العربية لغة ثانية، ونعرضها على سبيل التمثيل دون الحصر:

- القصور في أداء الأصوات الحلقية: تعد الحروف الحلقية من الأصوات التي تكاد لا تجتمع في لغة إنسانية غير العربية، فقد توجد متفرقة في بعض اللغات غير مجتمعة في لغة واحدة كاللغة العربية، لذا نجد أن متعلم العربية يكاد يشق عليه أداؤها بالوجه الصحيح، فيبدل الحرف الحلقي الذي يكون من أقصى الحلق بأقرب الأصوات له في أبجدية لغته الأم؛ كنطق العين همزة، والحاء هاء، والقاف والخاء كاف، وتخفيف حرف الغين.
- القصور في أداء حروف الإطباق: فنجد أن نسبة كبيرة من متعلمي العربية من غير أهلها يجدون صعوبة في نطق (الصاد، الضاد، الطاء، الظاء) من حروف الإطباق؛ وترجع صعوبة نطقها إلى عدم وجودها أصلاً في كثير من لغات العالم (دكوري ماسيري، ٢٠١٢: ٢٢). فيلجأ كثير من الدارسين إلى تغيير بعض هذه الأصوات عن مخرجها الأصل، وتحويلها إلى الأقرب منها مخرجًا؛ كإبدال الضاد دالاً، والطاء تاء أو دالاً، والظاء ذالاً، والصاد سينًا. وغيرها من إجراءات الإبدال الأخرى على

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المستوى الفونولوجي.

- القصور الناتج عن صوائت العربية: وتعد الصوائت من الفونيمات التي تفتقر إليها كثير من لغات العالم (الأمين، ب ت، صفحة ٢٥)، لذا نجد أن دارسيها من غير الناطقين بها يواجهون صعوبة عند تعلمها ابتداء من المراحل الأولى، ويستمر حتى مستويات متأخرة من دراستهم، لاسيما ما يعانونه من عدم التفريق بين الحركات القصيرة والطويلة؛ الفتحة وألف المد، والضمة والواو، والكسرة والياء. ولا تخلو كلمة عربية من هذه الصوائت، إذ تشكل الصوائت حيزًا واسعًا من الكلمات العربية وتدخل في منطقة مهمة في أسس التصريف الفعلي، بل وتحديد نوعية الكلمة. فيقود الخلط فيها إلى تشويش المعنى بين المتكلم والمتلقي وتمويه الفهم؛ ويختلط الفهم حين يحذف المتكلم صائتًا أو يزيده في البناء، فيؤثر ذلك في تحديد التذكير أو التأنيث، المخاطب أو المتكلم وغيرها. ومما يشار إليه هنا أيضًا أن الخلط في مستوى فنولوجيا الصوائت ينعكس سلبًا على الأداء الإملائي المكتوب.

٢ - قصور الأداء المورفولوجي

تعد اللغة العربية لغة تصريفية، ويعتمد تصريف مورفيماتها على مسألتي الاشتقاق والتصريف، التي تعمل في بنية كل من الأسماء، والأفعال، ولا تكون في الحروف.

ويتطلب الاشتقاق تغييرًا في بناء المفردة بزيادة فونيمات سابقة أو لاحقة على جذر الكلمة، أو حذفها، ويرتبط بهذا مسائل مما يسمى في العربية الإعلال والإبدال. ويقتضي تعلم العربية معرفة هذه القواعد؛ وهي قواعد تختلف اطرادًا أو شذوذًا، مع ما يتخللها من استثناءات، ومن ثم فإن أي خلل في كفايات هذه القواعد لدى متعلمي العربية يحدث قصورًا في الأداء، ويقود إلى خلل في التعبير يحدث فجوة تواصلية بين المتكلم والسامع، وهنا تكمن صعوبة اكتساب مفردات العربية لدى الدارسين.

سنقف هنا على بعض الأخطاء اللغوية التي تتجلى في أداء البنى المفرداتية لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها، وهذه المورفيمات تتمثل في صنفين؛ المورفيم الفعلي. والمورفيم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاسمي. وفي طيات كل منهما أسباب عدة تقود إلى قصور الأداء المورفيمي، مما يمكن اجماله في الأنماط الآتية:

١/ القصور في أداء المورفيم الفعلي

يشكل مورفيم (الفعل) مسألة عويصة عند الدارسين، إذ إنه يتداخل مع مسائل كالإعلال والإبدال، فضلاً عن مسألة اللبس في الزمن الفعلي. وسنقف هنا على نماذج من أسباب الأخطاء الأدائية لدى الدارسين في مورفيم (الفعل)؛ ومنها:

أ/ الخطأ في تصريف الفعل: ويتجلى بشكل دقيق في صعوبة تمييز الطرق التصريفية المناسبة للبنية السليمة الموافقة للسياق اللغوي الذي ترد فيه، فيزيد المتعلمون منهم سابقة أو لاحقة في غير موضعها الأصل؛ فيقول الواحد منهم؛ مثلاً: «أودعت فلانًا»، بدلاً من: ودّعت فلانًا. ويقول: «اسمعت فلانًا»، والمراد: سمِعت فلانًا. ويقولون: «ما زلت أتتابع مثل هذه النصوص»؛ والصواب: ما زلت أتابع مثل هذه النصوص. ويقول: «ثم بدأنا نتجهز أغراضنا للسفر (الفيفي، ٢٠١٧: ٧٥)؛ أي: نجهز أغراضنا. ويقول: «وأتناول المساعدة من قِبل بعض الإخوة الذين كان قد سبقت لهم العمرة» (Alfifi:TEXT:S004_T1_M_PRE_NNAS_W_C) ؛ والمراد: أنال المساعدة.

وفي المقابل قد يحذف حرفًا من الفعل، فيقول: «ويوجد مدينتهم راحة ورحمة، مضيت رمضان هناك بسهولة وسرور»، والمراد: أمضيت رمضان (Alfifi: S480_T1_F_PRE_NNAS_W_C). وربما ينقص حرفًا صامتًا من الكلمة لظواهر لغوية كالإدغام مثلاً، كأن يدغم حرفًا بآخر يأتي بعده لقرب المخرجين، فيقول: «اعتمت على فلان»، بدلاً من: اعتمدت. «وجت طريق الحل الأصعب» و «أنا وجت القبول في هذه الجامعة»(Alfifi:S353_T1_M_PRE_NNAS_W_C) و» عندما وصلت البيت وجت أبي خارج البيت» (Alfifi:S753_T1_M_PRE_NAS_W_C)، بدلاً من: وجدت. وغير ذلك من الأخطاء البنيوية الناجمة عن زيادة حرف أو نقصه من الكلمة لنقص خبرة الدارس بقواعد تصريفها، مما يحدث تشويشًا لدى المتلقي ويوقع الخلل.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب/ الخلط بين المورفيمات الدالة على الحدث: وتتمثل في عدم كفاية المتعلم في التمييز بين المصدر والفعل؛ لاشتراكهما في الدلالة على معنى الحدث، فيستخدمون الفعل في موضع المصدر، ومنها قولهم: «وهكذا يمكنهم يفهم أفكار العرب جيدًا» (Alfifi:S202_T2_M_Pre_NNAS_W_C)؛ فاستخدم الفعل (يفهم) في موضع المصدر (فَهْم). ومنه على سبيل المثال: «ولكن أحمد الله يوجد الطائرة» (Alfifi: S243_T1_F_PRE_NNAS_W_H)، فاستخدم الفعل(يوجد) في موضع المصدر: (وجود). ومنه أيضًا: «يتوقف المسافر في أماكن الذي يوجد المسجد أو مطاعم» (Alfifi: S242_T1_F_Pre_NNAS_W_H)؛ والصواب: في أماكن وجود المسجد. فيخلط بين التصريفين لاشتراكهما في دلالة الحدث.

وفي المقابل يستخدمون المصدر في موضع الفعل، ومن ذلك قولهم:» ثم عادت إكمال الحوار» (Alfifi: S664_T1_F_UNI_NAS_W_H)، فجاء استخدام المصدر (إكمال) في مقام الفعل (تكمل). ومن ذلك قولهم: «بعد انتهينا العمرة» (Alfifi:S015_T3_M_PRE_NNAS_W_H)، والصواب: بعد انتهائنا، ويقولون: «يريد زملائي دراسة في هذه الكلية أيضًا وأستفيد منهم» (Alfifi: S268_T2_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: استخدام المصدر (الاستفادة) بدلاً من الفعل: (استفيد). ومن ذلك أيضًا: «بعد أنتهينا من اسعي وذهبنا لرؤية قبر الرسول» (Alfifi:S902_T1_F_Pre_NAS_W_C)، والصواب: بعد انتهائنا من السعي. ومنه أيضًا: «ثم انتشارنا في بلدنا»؛ أي: ثم انتشرنا في بلدنا. ومن ذلك: «أنا مشاهد أيضًا الفرق بين أداء فريضة الصلاة»، والصواب: شاهدت. (Alfifi: S003_T2_M_Pre_NNAS_W_C).

ج/ الخطأ في تحديد زمن الفعل: يعد الزمن الفعلي من الأمور العويصة التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية في كل اللغات الإنسانية بشكل عام، ويعود ذلك كما تشير إحدى الدراسات التطبيقية المتخصصة في الاكتساب اللغوي إلى « أن المتعلم يفهم الفعل من خلال تعلقه بمفهومه المعجمي أكثر من إشارته الزمنية» (Salaberry: 4). لذا نجده لا يعنى كثيرًا بالحد الزمني للفعل حين يصوغ كلامه، فيستخدم صيغة فعل في غير مقتضاه الأصل زمنيًّا، مما يوهم بمعنى مخالف فيقع خلل الفهم عند المتلقي. ومن أمثلة ذلك استخدام الفعل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الماضي بدلاً من المضارع، فورد في قولهم: « واستعدت عن السفر إلى بلدي لكي اكتملت الدراسة في المملكة العربية»؛ والصواب: لكي أكمل الدراسة... (Alfifi: S019_T1_M_PRE_NNAS_W_C). ومنه: «تنفيذ بعض المشروع التي أعطى بعض إخواننا للدولة» (Alfifi: S016_T3_M_PRE_NNAS_W_H)، بدلاً من: الذي يعطي. وقولهم: «ذهبت إلى فندق الحجاج الآتين من روسيا حتى استرحت عندهم» (Alfifi:S002_T1_M_PRE_NNAS_W_C))؛ أي: لأستريح عندهم. ومنه: «حينما كنت في فلبين أتمنى أن أدرس في كلية أصول الدين» (Alfifi: S125_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ وهو يريد: تمنيت أن أدرس في كلية أصول الدين. وقولهم: «ولا شك أن من أخاف السقوط لا يقوم أبدًا»، والمراد: من يخاف السقوط. وقولهم: «خطط هذه الرحلة قبل أن أقيم الإجازة» (Alfifi:)S161_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: أخطط لهذه الرحلة قبل الإجازة.

وهناك من يستخدم المضارع والمراد الماضي، فورد في قول أحدهم وهو يتحدث عن أشخاص اجتمعوا في مكان ما: «فالطلاب ويجتمعون في إدارة المنح لكتابة أو تسجيل أسماءهم» (Alfifi:S358_T1_M_Pre_NNAS_W_C)، بدلاً من أن يقول: اجتمعوا في إدارة المنح. ومنه قولهم: «حينما أكون في القرية بإلقاء الدروس وخطب الجمعة» (Alfifi:S038_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ فجاء الخطأ في استخدام (أكون) بدلاً من (كنت)؛ إذ الفعل واقع في الزمن الماضي ولكن المتكلم عبر بالصيغة المضارعة خطأً، نتيجة عدم كفايات الوعي بالزمن الفعلي.

د/ الخطأ في صياغة الفعل مع الضمير المتصل به: ويتمثل في الجهل بقواعد تضام الفعل مع ضمير الفاعل أو المفعول به؛ فيقول على سبيل المثال: «ذهبني»، والمعنى ذهب بي. ويقول: «فكرته»، بدلاً من أن يقول: فكرت به. ومن أمثلة هذا السياق قولهم: «ذهبني للتمشية وذهبني إلى منتزه العنود» (Alfifi:S696_T1_M_Pre_NAS_W_C)؛ وهو يريد: ذهب بي أبي إلى منتزه العنود. ويقولون: «وصلني»، «وشعرني»، «وسليني» (Alfifi: S696_T1_M_Pre_NAS_W_C)؛ والمراد: وصلنا، وشعرنا، وصلينا. فجاء الخلط في اختيار الضمير المناسب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢/ القصور في أداء المورفيم الاسمي

يعد (الاسم) في العربية مورفيمًا فضفاضًا ينطوي فيه أنماط مختلفة، فمن حيث التصريف نجد الاسم المصدر، والاسم الصفة، والاسم المشتق: اسم الفاعل، واسم المفعول، وأفعل التفضيل وغيرها. ومن حيث العدد هناك الاسم الجمع، والاسم المفرد. ومن حيث الجنس فثمة الاسم المذكر والاسم المؤنث. وهناك الاسم المعرفة، والاسم النكرة. وهذا الاختلاف في صيغ الأسماء وتعددها في العربية يوقع المتكلم في الخلط، ومن ثم الخطأ حين يصوغ الاسم في التركيب. ونقف هنا على جملة من أنماط القصور لدى الدارسين في صياغة الاسم؛ ومنها:

أ. القصور في اختيار صيغة الاسم: فيخلط الدارسون بين المصادر والصيغ الوصفية، أو بينها والصيغ الاشتقاقية، ويمثل هذا النمط من الخطأ الأكثر حدوثًا في الأداء؛ فيقولون مثلاً: « الحمد لله على الجو المرتاح» (Alfifi: S230_T1_F_PRE_NNAS_W_H)، بدلاً من: الجو المريح. ويقولون:» مما أعجبني لهذه الرحلة الصحبة الإخائية التي قوة فيما بيننا» (Alfifi: S161_T1_M_Pre_NNAS_W_C؛ فورد الخطأ في: الإخائية، وقوة، والصواب: (الأخوية)، و(التي هي قوية). ويقولون: «يقرأ كثير الكتب من شيوخ كبير» (Alfifi:S280_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ فاستخدم (كبير) بصيغة فعيل، والصواب: كِبار (فِعال). ويقولون: «بعض التجريب في أداء مناسك الحج»، والصواب: بعض التجارب في أداء مناسك الحج. ويقولون: «أسرع من الركب السيارة»، والصواب: أسرع من ركوب السيارة. ويقولون:»يأتي الطلاب في الجامعة السعودية، أكثر يطلب علوم الشرعي» (Alfifi:S343_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: كثير منهم يطلب التخصص بالعلوم الشرعية. ومن ذلك: «استفدت في هذا ألف استفادًا كثيرة جدًا» (Alfifi:S214_T3_M_PRE_NNAS_S_C)، والصواب: فقد استفدت استفادة كبيرة جدًا . ومنه قولهم: «ولكنني وجدت الصعبة في استمرار الدراسة» (Alfifi:S268_T2_M_PRE_NNAS_W_C)، وقولهم أيضًا: «أن هذه الكلية فيها صعبة جدًا» (Alfifi:S280_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ فجاء استخدام كلمة (الصعبة) خاطئاً في هذا السياق اللغوي، والصواب: وجدت صعوبة.

كما أنهم يخلطون في الصيغ الاشتقاقية ذاتها، فنجدهم يستخدمون اسم الفاعل في مقام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اسم المفعول، فيقولون: «لكي أفعل شيئاً راضيًا لله» (الفيفي، ٢٠١٧)، والصواب: شيئًا مرضيًّا لله. ويستخدمون المصدر في مكان التفضيل، ومن ذلك قولهم: « الدراسة صعبة عن الدراسة في الكلية» (الفيفي، ٢٠١٧)؛ والصواب: الدراسة أصعب من الدراسة في الكلية. ويقولون: «ومولود النبي صلى الله عليه وسلم» (الفيفي، ٢٠١٧)، والصواب: ومولد النبي. ومنه قولهم: «وأنا أعلم تمام العلم» (Alfifi:S048_T2_M_PRE_NAS_W_C)، والصواب: أتم العلم. ومنه قولهم: « الكتابة والتكلم على كمال الوجه»؛ أي: ...على أكمل وجه. (الفيفي، ٢٠١٧).

ب. القصور في صياغة الجمع: تمتاز العربية باختلاف الجموع وتعدد صيغها، فهناك جموع التكسير التي للقلة، وللكثرة، وهناك جمعا المذكر والمؤنث السالمان. وتتداخل صياغة هذه الجموع عند التذكير أو التأنيث، كما تتأثر بمسألة الإعلال الصرفي، ويحتكم قسم منها إلى معايير قياسية، وأخرى سماعية لا تحتكم إلى ضابط، إنما تُدرك بكثرة السماع، ومجالسة أهل العربية ومتكلميها. ومن أمثلة الخطأ في صياغة الجموع؛ إفراد ما يقتضي السياق جمعه، ومن ذلك قولهم: «ذهبنا وتدبرنا عن كبرة وكثرة مخلوق الله عز وجل» (Alfifi:S237_T1_F_PRE_NNAS_W_ C)؛ والأصل الجمع: مخلوقات الله. ومن هذا أيضًا: «وتقدم علينا لنزور أعيان القرية؛ من الباشا إلى رئيس الشاب» (Alfifi: S117_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب الجمع: (الشباب). ويقولون: «ولا الباقي من الجنسية يدفعون مالاً» (Alfifi:S831_T1_M_Pre_NNAS_W_H)؛ أي: ولا باقي الجنسيات يدفعون. ويقولون: «استقبلنا الأب والأم وكنا مسرور جدًا» (Alfifi: S111_T1_M_Pre_NNAS_W_C)، والصواب الجمع: مسرورين. ومثلها: قولهم: «وكنّ متعب جدًّا» (Alfifi:S095_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: متعبون. وقولهم: «اتفقنا نحن العائلة للخروج» (Alfifi: S502_T1_M_Uni_NAS_W_ C)؛ فكان استخدام المفرد (العائلة) خاطئاً؛ لأن السياق يقتضي خروج عدد من العائلات.

كما يخطئون في المقامات التي تتطلب الإفراد فيجمعونها، فيقولون: «للسعي في أرض الله في الإجازات الصيفية لدراسة الإنجليزية» (Alfifi: S001_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويريدون: الإجازة الصيفية. ويقولون: «وتم اختيار ٤ لاعبين من قِبل نادي الأمل لمستوياتهم الجيدة»؛ (Alfifi: S577_T1_M_Pre_NAS_W_C)؛ والصواب: لمستواهم الجيد.

ويخطئون أيضًا في إفراد ما يقتضي التثنية؛ فيقولون: «الرسول وصديقه أبو بكر، بطريقه إلى يثرب» (الفيفي، ٢٠١٧)؛ ويريدون: ...في طريقهما إلى يثرب.

ومن أنماط الأخطاء الأخرى في هذا السياق هو خلطهم بين الجموع ذاتها؛ فيخطئون في اختيار الصيغة الصحيحة منها؛ ومن ذلك قولهم: «اعتمرنا بدون أي مشكلات» (Alfifi:S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: (مشاكل).

ج. الخطأ في تعريف الاسم بـ(ال)؛ زيادة أو نقصًا: تعد (ال) من الأبنية التي يدرجها اللغويون في المورفيمات المقيدة؛ إذ إنها بناء لغوي لا يستقل منفردًا في الكلام، وإن كان له دور دلاليّ يختلف معناه بتعدد المقامات التي يرد فيها. ويشكل مورفيم (ال) صعوبة يعاني منها بعض الدارسين، فيهملونها في بعض الأسماء التي تقتضي التعريف، ويزيدونها في مقامات التنكير. ومما يمثل اسقاطها من الأسماء، قولهم: «يبحث عن شخص الذي عنده خبرة» (Alfifi: S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: (الشخص). ويقولون: «أخذنا بعض خيام، بعض سجاجيد» (Alfifi:S003_T3_M_PRE_NNAS_W_H.)؛ أي: بعض الخيام، وبعض السجاجيد.

وتأتي زائدة في بعض المواضع في المواضع التي لا تتطلبها؛ فيقع الخطأ في أدائهم؛ ومن ذلك قولهم: «عرفت القصة الأنبياء» (Alfifi: S019_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ والصواب: قصة الأنبياء. وكقولهم: «فما كانت الدراسة الهندسة صعبة» (Alfifi: S271_T2_F_PRE_NAS_W_C)؛ والصواب: دراسة الهندسة. ومنه قولهم: «أدرس في الجامعة الإمام» (Alfifi:S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ أي: بزياد (ال) في كلمة (جامعة). ومن هذا قولهم: «قال لي أنه من الأصدقائه واحد من المسلمين» (Alfifi:S031_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ أي: من أصدقائه؛ بزيادة (ال). وقولهم: «وننتظر الصلاة الصبح» (Alfifi: S093_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ أي: صلاة الصبح. ومنه قولهم: «لبسنا الملابس الإحرام» (Alfifi: S015_T1_M_PRE_NNAS_W_C). و «لبسنا الملابس المخيط» (Alfifi: S131_T1_M_PRE_NNAS_W_C).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومما يشار إليه هنا أن أخطاء استخدام (ال) في كلامهم كثيرة لا يمكن حصرها، وقد أسهبت الدراسات والمدونات اللغوية في التمثيل لها، وتحري النصوص التي ترصدها.

د. الخطأ في التأنيث والتذكير: من يمعن النظر في هذا المستوى البنيوي من القصور يجد أن التذكير يغلب كثيرًا على التأنيث في أداء جل دارسي العربية؛ فيستخدمون اللفظ المذكر من الأسماء في المقام الذي يتطلب التذكير والتأنيث معًا دون التفريق بينهما. فيقولون مثلاً: «فأكثر ما استفدت لهذا الرحلة» (Alfifi: S161_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: لهذه الرحلة. ومن ذلك: «كثير من المواد الأساس» (Alfifi: S114_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: الأساسية. ويقولون: «والشوارع منظما» (Alfifi: S359_T1_M_PRE_NNAS_W_C). و» كان القصة في بعض الدول الأوروبية» (Alfifi: S364_T2_M_Pre_NNAS_S_C)؛ أي: وكانت، وغير ذلك.

وفي المقابل يؤنثون ما حقه التذكير، فيقولون: «فهذه الشئ يزعجني من الدراسة» (Alfifi: S268_T2_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب التذكير: فهذا الشئ. ويقولون: «إلى بيت مباركة» (Alfifi:S033_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب التذكير: بيت مبارك. ومما ورد في كتاباتهم: «المكان المناسبة» (Alfifi: S820_T1_F_Pre_NNAS_W_H)؛ بتأنيث ما حقه التذكير؛ والصواب: (المناسب). ومما ورد أيضًا خطأ في كتاباتهم، قولهم: «ستعرف أحكام القضاء وأحكام النظامة الحكومية»؛ والصواب: النظام. وقولهم: «لما ننظر إلى العالم الإسلامية» (Alfifi:S037_T4_M_PRE_NNAS_W_H)؛ أي: (الإسلامي)، وغير ذلك.

ويرتبط هذا الخطأ بمسألة أخرى وهو الخطأ في الترتيب بين عناصر التركيب، وسنتطرق إليه في موضع آخر من هذه الدراسة بشكل أكثر تفصيلاً.

٣/ قصور الأداء التركيبي

تختص اللغة العربية بعدد من الخصائص التركيبية التي قد تشترك بها مع لغات، وتنفرد عن لغات أخرى، ولن نقف في هذا المقام على الحديث عن أسس البناء التركيبي للجملة العربية، فهو مما لا يقتضيه المقام هنا، إنما نقف هنا على أبرز المسائل التي تختص بالنظم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربي، وترتبط بموضوعنا، وهو تحديد أنماط القصور الأدائي التي يقع فيها دارسو العربية من غير الناطقين بها. ونرى أن من أبرز المسائل المتعلقة بهذا مسألتي؛ التضام، والسبك. وإليك القول فيهما:

١. التضام في البناء التركيبي:

إن نظام تركيب الجمل في العربية يستلزم غالبًا المطابقة بين الأبنية المتضامة؛ ونعني بالضمائم هو التضام بين الفعل والفاعل، المبتدأ والخبر، التابع والمتبوع. وتتجلى صور المطابقة بينهما في ميادين عدة؛ كالمطابقة في التذكير والتأنيث، والمطابقة في التعريف والتنكير، والمطابقة بالعدد إفرادًا وتثنية وجمعًا، فضلاً عن المطابقة الأعم، وهي مطابقة الإعراب. وأن الخلل في أيٍّ من المطابقات السابقة يؤدى إلى إحداث خطأ في الأداء اللغوي مع ما يمكن أن يقود إلى اضطراب الاتصال بين طرفي الكلام. وسنقف هنا على طائفة من الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلمو العربية من غير الناطقين بها في مستوى المطابقة بين الضمائم في النظم التركيبي؛ ومنها:

١. قصور في مطابقة الجنس: ونعني به المطابقة بين المتضامين في الجملة تذكيرًا وتأنيثًا، ولا يخفى أن كثيرًا من اللغات الإنسانية لا يفرِّق نظمها التركيبي بين خطاب المذكر والمؤنث على النحو الذي تجده في العربية، مما يُحدث إشكالاً لدى كثير منهم عند تعلم العربية لغة ثانية؛ إذ لا تفرق لغتهم في حال الإسناد بين المذكر والمؤنث، كما لا توجد لديهم ضمائر التأنيث وأسماء الإشارة التي للتأنيث وغيرها من حالات التأنيث التي يلمسونها في العربية؛ فتكثر الأخطاء لديهم، بل يزداد الخلط في لغتهم في مسائل عميقة من التأنيث، لاسيما في حال المطابقة مع المؤنث المجازي. ومما ورد من أخطاء بتذكير ما تقتضي المطابقة به التأنيث، قولهم: «نزور الأماكن المختلف» (Alfifi:S093_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: المختلفة. و «برؤية هذا الأماكن المقدسة» (Alfifi: S124_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ والصواب: هذه الأماكن. ومن ذلك أيضًا: «أن البلاد الذي أسكن فيها»؛ والصواب التأنيث: البلاد التي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

و»ركبت السيارة الجديد»؛ أي: الجديدة. و»رأيت أشياء كثير»؛ أي: (كثيرة). و»كانت الاختبارات صعب»؛ والصواب: صعبة. و»وصلت في الأرض المقدّس؛ ؛ أي: المقدسة» (Alfifi: S254_T2_M_PRE_NNAS_W_C). و»حملن ملابس كثير» (Alfifi:S196_T1_M_PRE_NNAS_W_C)، و»على الملابس المناسب» (Alfifi: S230_T1_F_PRE_NNAS_W_H). وغير ذلك كثير.

وفي المقابل يخطئون بتأنيث ما تقتضي المطابقة فيه التذكير؛ فقالوا: و»كان الدورة منظومة بنظام جميلة» (Alfifi: S018_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: بنظام جميل. و»وضعوا قبور الأنبياء والصالحين بناء جميلة» (Alfifi: S022_T4_M_Pre_NNAS_W_H)؛ أي: بناء جميل. و»أن يحفظ الله هذا البلاد»، و»أريد أن أتعلم هذا اللغة»؛ أي: هذه البلاد، وهذه اللغة. و»هذا هو غايتي»؛ أي: هي غايتي. و»هؤلاء المواد يساعدنا»؛ أي: هذه، و»كان هذا الشوارع مسدودة؛ والصواب: كانت هذه الشوارع.» (Alfifi:S021_T1_M_PRE_NNAS_W_C)، وغير ذلك.

٢. قصور في مطابقة التعريف أو التنكير: يعد التعريف من أبرز المشاكل اللغوية التي تواجه متعلمي العربية، وتعد (ال) التعريفية من أبرزها شيوعًا كما أسلفنا، إلا أن ما نعنَى به في هذا الموضع هو المطابقة؛ أي مطابقة التعريف بالمعرفة، ومطابقة التنكير بالنكرة. ويواجه المتعلمون صعوبة في المطابقة على المستوى التركيبي أبلغ منه عما كان على مستوى المفردات، ولعل هذا يلمح إلى أن قصور فهم مسألة (المعرفة والنكرة) لا يقتصر على متعلمي العربية في مستويات التعليم الأولى إنما يظل أثره باقيًا حتى المستويات المتقدمة من الدراسة؛ فعلى سبيل المثال نجد الدارسين منهم يخطؤون في مطابقة التعريف بتنكير ما حقه التعريف، فيقولون: «ثم ذهبت إلى جامعة الإسلامية» (Alfifi: S005_T3_M_PRE_NNAS_W_H)؛ أي: الجامعة الإسلامية. ويقولون: «ولم يسافر إلى بلاد الأخرى» (Alfifi: S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والأصل تعريفها (بلاد). ويقولون: «يقع في الدمام في البلاد سعودية» (Alfifi: S326_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ أي: (السعودية).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومنه قولهم: «سبع مرات بداية من حجر الأسود» (Alfifi: S166_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: الحجر الأسود. ويقولون: «هي بلد التي جعل الله الناس يأتون من كل فج عميق»، ويريدون: هي البلد التي. ويقولون: «وما عرفت شريعة الإسلامية»، ويريدون: وما عرفت الشريعة الإسلامية. ويقولون: «وهي سبب الوحيد...»، ويقصدون: وهي السبب الوحيد. ويقولون: «وتوجهت إلى جمرة الكبرى»، والمراد: الجمرة الكبرى. ويقولون: «أريد أن أعلمهم توحيد الصحيح» (Alfifi: S003_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ ويريدون: التوحيد الصحيح.

وفي المقابل يعرفون ما حقه التنكير في مقام المطابقة؛ فيقولون: «فيها طرق الواسعة» (Alfifi: S849_T1_M_Pre_NNAS_W_H)؛ والصواب التنكير: طرق واسعة. ومن ذلك: «وما تجيد إلا اللغة واحدة» (Alfifi: S147_T2_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: لغة واحدة.

ومن أخطائهم أيضًا ما يرد في كلامهم عند المطابقة بين البدل والمبدل منه في التعريف، كقولهم: «أنا أحتاج مساعدة في هذا طريق» (Alfifi:S136_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: هذا الطريق. و «الله خلق هذا عالم ليس لاعبًا» (Alfifi:S195_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: هذا العالم. و «ومن يصدق ويعمل بهذا دين سيدخل في جنات الفردوس»؛ أي: بهذا الدين. و»جمعت هذه قصص من المكتبة»؛ أي: هذه القصص. و «في هذه نهضة»؛ أي: هذه النهضة. و»أصحاب هذه دكاكين يذهبون»؛ أي: هذه الدكاكين، وغير ذلك (Alfifi:S245_T2_F_Pre_NNAS_W_H).

وفي المقابل يطابقون في مقام الإضافة مما مالا يقتضي المطابقة؛ فيقولون: ذهبت إلى الجامعة أم القرى؛ أي: جامعة أم القرى. والأصل في الإضافة هو تخصيص المضاف النكرة بالإضافة.

٢. السبك، أو الربط، في التركيب:

يتمثل السبك في الجملة في الربط بين عناصرها بأدوات الربط، وهي التي أطلق عليها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللسانيون «العناصر الوظيفية»؛ وتعد الضمائر الشخصية والإشارية والموصولة، وأدوات النفي، والاستفهام، والتأكيد، والجر، من أبرز هذه العناصر وأكثرها تأثيرًا في ارتباط الجملة وإتمام دلالتها. ولا تخلو جمل دارسي العربية، لاسيما في المستويات الأولى، من قصور في وضعها الوضع المناسب في الجملة؛ فنجدهم يستخدمون (ما) التي للنفي في موضع (لا)، وهذه في مقام (لم)، ولا يخفى أن لكل أداة من أدوات النفي دلالتها الوظيفية والزمانية.

فنجد على سبيل المثال خللاً في الربط بالضمائر في كثير من الجمل التي يؤديها متعلمو العربية؛ فيعبرون عن الضمير المفرد بالجمع، والضمير المؤنث بالضمير المذكر، ويستخدمون ضمير الغائب في مقام التعبير عن الضمير المخاطب، وتعود هذه الأخطاء إلى نقص الكفايات اللغوية في المخزون الذهني للدارسين، وعدم تمييزهم مواضع استخدامها في السياقات المختلفة.

وعلى صعيد حروف الجر، فإن الأخطاء الأدائية فيها تكاد لا تحصى، ولعل هذا يعود إلى أنه لا توجد في العربية قواعد مقننة لاستعمالها، إنما يخضع جلها للسماع عن العرب، كما أنها تحتاج إلى كثرة التطبيق، وتعهُّد ممارستها بشكل مستمر في المقامات اللغوية المختلفة. ومن أخطاء الربط بأدوات الجر في الجملة، استخدامها في الموضع الذي لا يلائمها دلالة؛ من نحو قولهم:» قبل أن نوصل في مكة»؛ والمراد: إلى مكة (Alfifi: S020_T3_M_PRE_NNAS_W_H). «ركبنا كلنا على السيارة» (Alfifi: S003_T3_M_PRE_NNAS_W_H؛) أي: في السيارة. و»فكرت على صنع الله» (Alfifi:S009_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ أي : بصنع الله. ومنه: «وصلت في المدينة المنورة» (Alfifi: S005_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: إلى المدينة. و»تعلمت القراءة بصاحبي»؛ ويريدون: من صاحبي. و»رحلت بعيدًا منه»، والمراد: بعيدًا عنه. وقولهم: «لذلك صعب أن تحصل إلى الوظيفة بشهادتك الاسلامية» (Alfifi: S003_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: على الوظيفة. وقولهم: «لأن كثيرًا من الناس محرومون عن هذه النعمة»؛ أي: من هذه النعمة. و «أعرف أكثر من أمور يتعلق في الدين والشريعة»، والصواب: ... يتعلق بالدين والشريعة (Alfifi: S493_T1_F_PRE_NNAS_W_). و»وعندما وصلت في المعهد في شهر ديسمبر؛ والصواب: وصلت إلى المعهد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(Alfifi: S358_T1_M_Pre_NNAS_W_C)، وغير ذلك.

وربما يعتني بها الطلاب ويبالغون في استخدامها، فتأتي زائدة في الكلام؛ ومن هذا زيادة حرف الجر (من) في قولهم: «ذهبنا إلى بلد مبارك، أكثر من الناس يريدون» (Alfifi:S486_T1_F_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: أكثر الناس. ومن أمثلة زيادتها في سياق الضمائر المتصلة، قولهم: «فقال أريد قليلاً من الطعام فزجره ورد عنه» (Alfifi:S626_T1_M_Pre_NAS_W_C)؛ والصواب: فزجره ورده، بزيادة (عن). ومن ذلك زيادة (في)، كقولهم: «حينما وصلنا في الرياض» (Alfifi: S145_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ بزيادة (في). ومن زيادتها أيضًا، قولهم: «ركبنا الحافلة وبدأنا في السير» (Alfifi:S002_T1_M_PRE_NNAS_W_C). ومن زيادتها: «أكون أستاذًا وداعيًا أخدم في الشريعة الإسلام» (Alfifi:S005_T4_M_PRE_NNAS_W_H)؛ بزيادة حرف الجر (في).

٤/ قصور الأداء الدلالي:

يرتبط صحة المستوى الدلالي بكمية المعجم اللفظي المختزن في ذهن الفرد، وينمو معجم اللغة بمدى توفر الإمكانات المتاحة في بيئة التعليم، ابتداءً من البرنامج التعليمي الذي يتضمن المقرر والمدرسة والمعلم، امتدادًا إلى مقومات أخرى لا تقل أهمية عن البيئة التعليمية وتمثل ركيزة أساسية في بناء المعجم الدلالي؛ وأعنى بها السياق الذي يعيش في كنفه المتعلم؛ متضمنًا المجتمع العربي الذي يخالطه، وشخصية المتعلم التي تلعب دورًا رائدًا في عملية التعلم واكتساب اللغة؛ فالشخصية الجريئة والفضولية والمستكشفة تكون أكثر قابلية لاكتساب اللغة من الشخصية الانفرادية أو الانطوائية أو ربما الخجولة. ويعد اعتناق الدين الإسلامي عنصرًا قويًّا في اكتساب اللغة؛ فالمسلم قارئ القرآن يختزن في ذهنه عددًا من المعاني التي يعرفها من القرآن والسنة وتعاليم الدين، فتسهم في بناء معجمه الدلالي أكثر ممن يتعلم اللغة وهو خالي الذهن من هذه المعاني التي تعد ركائز أساسية في مفاهيم العربية ودلائلها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمستوى الدلالي، وإن كان متأخرًا في الدرجة، إلا أنه يعد ذا أهمية جليَّة في تحديد ملامح الاكتساب اللغوي، لذا فإن أي قصور في كفايات المتعلمين لفهم المعاني يقود إلى خلل الأداء على مستوى الكلام بشكل عام والإفهام بشكل أكثر خصوصية. وسنقف هنا على بعض المعوقات التي تُحدِث قصورًا في مستوى الفهم والأداء لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها، وتتمثل في الآتي:

١. ضعف التطبيق: حين نتحدث عن التطبيق نعني به التطبيق الذي يتمثل في مستويين؛ أحدهما، التطبيق ضمن حدود الأنشطة المقرراتية التي يتضمنها الكتاب التعليمي أو ما يقدمه المعلم من تدريبات لغوية في الصف، والتي تسعى إلى تثبيت المعلومات المعطاة في أذهان دارسي العربية. والثاني من هذين المستويين؛ هو التطبيق الواسع الذي يتجاوز المقرر إلى المستوى اللامنهجي المعتمد على القراءات الأخرى المتسعة للدارسين في نطاق النصوص والكتب التي تمنح الدارس أفقًا أوسع لتلمس المعاني في سياقاتها المختلفة، وتوسيع دائرة المعرفة في استخدام المترادفات المختلفة في الفعل الكلامي.

ولما كانت مفردات اللغة متعددة، ولكل مفردة منها شحنتها الدلالية التي تتسق في موضع دون آخر، فإن أي استخدام لمفردة في سياق لا يلائمها، مما يحسبه الدارس من قبيل حرية اختيار المترادفات، يعد من أسباب الخطأ الدلالي. ويُصنَّف هذا الخطأ ضمن أحد أشكال قصور الاكتساب اللغوي، الناجم عن نقص التدرب في كلا مستوييه. ونسوق هنا بعض الأخطاء الدلالية التي أحصتها المدونات في هذا الميدان، ومن أمثلة ذلك، قولهم: «ذلك لأن بلدي لم تنفتح انفتاحاً تاماً لعلماء الشريعة الإسلامية»(Alfifi: (S004_T2_M_PRE_NNAS_W_C؛ أي: لم تتعرف على علماء الشريعة الإسلامية. فكان استخدام لفظة (تنفتح) في هذا المقام انتقاءً سطحيًّا لا يلائم التعبير. ومن ذلك أيضًا قولهم: «لذلك ينبغي لي أن أتناول التخصص المقبول من قبل الدولة مثل الطب» (Alfifi: S004_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: ينبغي لي أن أختار التخصص المقبول في الدولة. ومنه: «ما كان لي إلا أن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أشرع في العمرة وأتناول المساعدة من قبل بعض الأخوة» (Alfifi: S004_T1_M_Pre_NNAS_W_)؛ أي: أحصل على المساعدة. ومنه: «وانسكب تفكيري الأكثر في مستقبلي» (Alfifi: S502_T2_M_UNI_NAS_W_C)؛ والصواب: وانصب تفكيري كثيرًا في مستقبلي. ومنه: «ثم قدموني إمامًا» (Alfifi, p. S004_T2_M_PRE_NNAS_W_C.)؛ أي: جعلوني إمامًا عليهم. ومنه: «ذهبنا وتدبرنا كبرة مخلوق الله» (Alfifi:S237_T1_F_PRE_NNAS_W_H)؛ والصواب: عظمة مخلوقات الله، فكان هنا خلط في انتقاء الكلمة المصدر المناسبة للجملة.

٢. اتساع الدلالة وتشعبها: يغفل الدارسون الشحن الاجتماعية والثقافية التي تلوِّن المعاني، فالكلمة في العربية لا تنحصر دلالتها على المعني المعجمي فحسب، وإنما هناك دلالات ثانوية يجب ألا يغفلها المتعلم حين يصوغ معانيه، فضلاً عن أن الدارسين يجب أن يفرقوا بين المعاني الحقيقية للكلمات والمجازية منها، حتى يتمكنوا من فهم المعاني المقصودة في النصوص العربية.

٣. الاعتماد على اللغة الأم في ترجمة الفكرة: من الجدير ذكره هنا أن أبرز أسباب إعاقة الأداء السليم وإيصال الفكرة هو تمكن اللغة الأم، وسيطرتها على اللغة المتعلَّمة، أو بعبارة أخرى نقل المتكلم دارس العربية العادات اللغوية المترسخة في ذهنه من اللغة الأم (transfer of experience)، فيقوم بترجمة الفكرة من لغته إلى اللغة الهدف، مما يؤدي إلى قصور دلالي في إيصال المعاني. ويعد هذا من أكثر المشاكل التي تواجه دارسي اللغة الثانية في أي لغة إنسانية على وجه الأرض، وقد اعتمدتها كثير من الدراسات سببًا رئيسًا من أسباب معوقات تعلم اللغة الثانية L2، وحاولت وضع الأسس التي تسهم في تجاوزها للوصول إلى لغة سليمة، ومعان خالية من الخلل (Brogan, 2015) (Derakhshan, 2015).

ومن الأمثلة التي تمثل هذا الجانب من القصور في أداء الدارسين، قول أحدهم: «قال لي أنه من الأصدقائه واحد من المسلمين» (Alfifi:S031_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ ويريد: أن له صديق مسلم. ومنه: «قلت نعم أنا الطالب في الجامعة الإمام أدرس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في تعليم اللغة العربية» (Alfifi: S031_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والمراد: أنا طالب أدرس العربية في جامعة الإمام. ومن ذلك: «لنفهم بعد ذلك علوم الأخرى وهي وسيلة والمفتاح العلم» (Alfifi: S121_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والمراد من هذا: أن دراسة العربية مفتاح العلوم الأخرى ووسيلة معرفتها. أيضًا: «وشكرت له شكراً ودعوت له إلى الله الحمد لله سافرت بالوقت التذكرة» (Alfifi: S097_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: وشكرته على مساعدته، ودعوت الله له، وأحمد الله أن سافرت بالوقت المدون على التذكرة. ومن هذا: «أهم شيء لي لغة العربية حببت لغة العربية»؛ والمراد من هذا: أن أهم شيء أنني أحب اللغة العربية. ومن هذا قولهم: «نحن مسرور جدًا بهذا الطريقة والتعليم الذين يرهقونا أساتذتنا ودفاترتنا طول النهار والليل»، والصواب: نحن مسرورون بطريقة أساتذتنا في التعليم وما يبذلونه من جهد في الصباح والمساء. ومنه أيضًا: «والموظفين أفضل في كل أمكانيات مع الطلاب المعهد» (Alfifi: S136_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: ويبذل الموظفون أيضًا كل إمكانياتهم لخدمة طلاب المعهد. ومن هذا: «وهم يأتون من بلد مختلف إلى مكان واحد في مناظر واحد وبلسان واحد وبالنية واحدة» (Alfifi: S234_T1_F_Pre_NNAS_W_H)؛ والمراد: أن الحجاج يأتون من بلدان مختلفة ولكن يظهرون بمنظر متحد في اللسان والنوايا. ومما ورد في هذا الصعيد من أقوالٍ في الحج: «فقد نعلم أن كثير الناس عدة الشعب المسلمين يريدون أن يأتي إلى الحج»؛ والصواب: ونعلم أن كثيرًا من المسلمين يريدون أن يؤدوا الحج. ومن هذا أيضًا قولهم: «الطالب عند تخرج عن المعهد يشعر روحًا نفسيًّا». والصواب أن يقول: والطالب يشعر بسعادة وسمو روح عند تخرجه من المعهد. ومنه أيضًا قولهم: «تخصصي العلمي مستقبلاً مسيرتي في حياتي وخاصة من جهة الأكاديمية صعبة التصور لدى البعض» (Alfifi: S004_T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ والمراد: إن تخصصي الأكاديمي يحدد مستقبل حياتي، وهذا مما يصعب تصوره لدى البعض. ومن ذلك قولهم: «فقد استفدت استفادًا جسيمًا لا أقدر حصورها (-Alfifi: S004

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

T2_M_PRE_NNAS_W_C)؛ والمراد: فقد استفدت استفادة كبيرة لا أستطيع حصرها.

٤. الخلل في استخدام الروابط المتممة للمعنى: ولئن كنا قد عرضنا لهذا في مقام حديثنا عن السبك في المستوى التركيبي، إلا أن المقام يقتضي إعادة تناوله لما له من ارتباط بما نحن بصدده هنا في الإشارة إلى أهمية روابط المعنى في إحداث الانسجام الدلالي، ولئن كانت هذه الروابط تأتي في جمل متكلم العربية سليقة سلسلة دون أن يجهد تفكيره في انتقائها ومواضع استخدامها، فإنها من أعسر ما تواجه غير العربي، حين يشرع في تأليف تراكيبه، وسبك جمله.

وإذا تأملنا أبرز الروابط التي تؤدي دورًا رئيسًا في سبك الجملة دلاليًّا، فإننا نجد حروف الجر تتصدر القائمة، ولعل ذلك يرجع إلى كثرتها في العربية فلا يكاد يخلو تركيب منها، وكل أداة منها تتسق في موضع دون الآخر. كما أن حروف الجر ترتبط بمسائل نحوية بحتة، من أبرزها قضية التعدي واللزوم مع الفعل، فضلاً عن أنها لا تخضع لقاعدة قياسية يستنير بها المتعلم حين يستعملها في الكلام، إنما هي خاضعة للسماع والدربة والتعود. فيقع الخطأ حين يستخدم المتكلم حرف جر في غير موضعه، أو ربما ينقصه من التركيب أو يزيده، ونقدم هنا نماذج من الأخطاء التي وردت في نصوص الدارسين مما تتعلق بخطأ الربط بحروف الجر، ومن ذلك سبك الجمل بإسقاط حرف الجر، كقولهم: «وتحدثت إليه مشكلاتنا»، فيخل هذا بالمعنى لأن الجملة ينقصها عنصر من عناصر الربط، إذ الأصل المتمم للدلالة أن يقول: وتحدثت إليه عن مشكلاتنا. وفي موضع آخر يصوغ المتكلم قوله بزيادة حرف جر لا يقتضيه التعبير، فيخل بالمعنى؛ كقولهم: «قبل أن نوصل في مكة» (Alfifi:S020_T3_M_PRE_NNAS_W_H)؛ بزيادة أحد حروف المعاني فيما لا حاجة للمعنى إليه، إذ الأصل: قبل أن نصل مكة. ومن صور الزيادة أيضًا، قولهم: «وبأثناء الطواف والسعي» (Alfifi: S137_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ بزيادة أداة الجر (الباء). وربما لا يرد في الكلام زيادة أداة أو نقصها إنما يخفق المتكلم في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

انتقاء الأداة التي تلائم السياق، ومن ذلك قولهم: «الحمد لله في ذلك» (Alfifi: S155_T1_M_PRE_NNAS_W_C)، فيستخدم أداة ربط لا تقتضيها دلالة الجملة، والأصل أن يقول: الحمد لله على ذلك. وقد عرضنا نماذج من هذا في موضع سابق من هذه الدراسة.

ومن أدوات الربط أيضًا حروف العطف، وقد يرد الكلام بإسقاط الحرف منها، أو زيادته، أو ربما اختيار حرف منها لا يلائم مقتضى الحال. ومما يمثل صورة الإسقاط قولهم: « كنت أراجع الدروس في خلال الفصل انتهت الاختبارات» (Alfifi:S224_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ فورد في هذا القول خطآن بزيادة أداة الربط (في)، وإسقاط أداة الربط العطف؛ والمراد: فانتهت الاختبارات. ومن صور زيادة رابط وإسقاط آخر قولهم: «فإذا بدأنا السفر ركبنا على السيارة قرأت دعاء السفر» (Alfifi: S137_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ فزيدت (على)، وتم إسقاط الرابط (الواو)؛ أي: ركبنا السيارة، وقرأنا دعاء السفر. ومنه أيضًا قولهم: «هذه رحلة مفيدة لأعلم أعرف كيف بيئة ماليزيا» (Alfifi: S265_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب بوجود أداة الربط (الواو)؛ أي: لأتعلم ولأعرف. ويهملون فاء العطف مثلاً، فيقولون: «إذا كانت الدراسة صعبة نتيجتها مفيدة»؛ أي: إذا كانت الدراسة صعبة فنتيجتها مفيدة.

ومما يمثل صور زيادة حرف العطف في كلامهم، قولهم: «صاروا ويستطيعوا»، والأصل اسقاطها: صاروا يستطيعون. ويقولون: «وبعد طواف ونصلي ركعتين» (Alfifi: S235_T1_F_PRE_NNAS_W_H)؛ أي: وبعد الطواف نصلي ركعتين.

ومن نماذج النمط الآخر من أنماط القصور بالربط، استخدام حرف عطف يقتضي المقام حرف عطف آخر، فيقول أحدهم: «يزدحم سواء في الوقت النهار والليل» (Alfifi:S069_T3_M_PRE_NAS_W_H)؛ والصواب أن يستخدم (أو) بدلاً من الواو؛ أي: يزدحم سواء في وقت النهار أو الليل.

ومن صور الربط أيضًا ضمائر الإحالة، ونجد في نماذج نصوصهم إخفاقًا في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

استخدامها؛ فيحذفون الضمير العائد على جملة الصلة؛ فيقولون: «وصلنا في قرن المنازل الذي المكان لأهل نجد» (Alfifi: S034_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي الذي (هو) مكان ميقات أهل نجد. ويقولون: «لأن المنطقتي الذي أسكن يحتاج للمدرس من الشريعة» (Alfifi:S005_T2_M_Pre_NNAS_W_C)؛ أي: التي أسكنها، بإسقاط ضمير الربط (ها).

ومن أدوات الربط؛ الظروف، والموصولات، وحروف التأكيد من نحو (إنّ، وقد)، والحروف المصدرية كـ (أنْ)، وواو الحال. ومن أمثلة حذف (أنْ) المصدرية قولهم: «حتى وطنت العزم على أكون عالمًا بالعقيدة» (Alfifi: S009_T4_M_PRE_NNAS_W_H)؛ أي: (أن) أكون عالمًا. ومن أمثلة زيادتها في كلامهم: «أحب أن أتكلم عن نفسي وحياتي الدراسية» (Alfifi: S075_T2_M_PRE_NAS_W_C)، والمراد: أحب أتكلم عن نفسي. ومن زيادتها أيضًا: و»حتى أن أجيد اللغة العربية» (Alfifi: S203_T1_M_PRE_NNAS_W_C)؛ أي: حتى أجيد اللغة العربية.

ويتجاهلون استخدام واو الحال كأداة ربط في المواضع التي تقتضيها، ومن ذلك قولهم مثلاً: «مرت الأيام أنا أعيش» (Alfifi: S198_T1_M_Pre_NNAS_W_C)؛ والصواب: وأنا أعيش.

٥. القصور في الترتيب: تعد العربية من اللغات التي تمتلك حرية التقديم والتأخير، إلا أن تحويل عناصر الجملة عن مواضعها في العربية لا يتم إلا لغرض في الدلالة، وقد ربط البلاغيون قديمًا التقديم بالعناية والاهتمام، ونص اللغويون على أن العرب إذا أرادت العناية بشيء قدمته. وذهب أرباب (النظم) إلى أن الزيادة في الكلام، والحذف فيه، والتقديم والتأخير لا يكون في الكلام إلا لغاية في الدلالة وإلا كان ضربًا من العبث ولغوًا من الكلام. وهذا يشير إلى أن التقديم لا يكون عشوائيًا وإلا كان مفسدة للدلالة، وإشارة إلى نقص الخبرة اللغوية عند المتكلم، وهذا ما يقع فيه دارسو العربية الجاهلون بنظم العربية وأسس استخدامها، فيقدمون ويؤخرون مخالفين قواعد العربية. وينقسم قصور الأداء في الرتبة إلى مستويين:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأول، تقديم تضعِّفه العربية، لكنه لا يخل بمستوى الإفهام بين المتكلمين؛ كتقديم الفاعل على الفعل في كل المواقع، وجعله قاعدة ثابتة في الكلام دون مراعاة أن الأصل في الجملة الفعلية هو تقديم الفعل وتأخير الفاعل؛ وأن التقديم والتأخير فيهما لا يكون إلا لغرض في الدلالة. ويقع فيه عدد كبير من الدارسين، ويعود هذا إلى أن كثيرًا من اللغات الإنسانية يتصدر «الفاعل» فيها الجملة بخلاف اللغة العربية التي يحتل «الفعل» موضع الصدارة في الجملة الفعلية. فيقوم الدارسون بتطبيق المكنون المعرفي المترسخ في لغتهم الأم على اللغة الهدف، مقدمين في كلامهم ما موضعه التأخير؛ وهو «الفاعل» بلا استثناء؛ فيقولون: «أخي يشعر بالغربة»، و«أختي تريد الرحيل».

ومن هذا الباب أيضًا تقديم تتمة الجملة على المسند «الفعل»؛ كقولهم: «حالاً، اتصلت بأبي»، و«في المدرسة، تعلمت القراءة»، و«الأيام الثلاثة القادمة، رمينا الجمار»(Alfifi:. S002-T1_M_PRE_NNAS_W_C)، وغير ذلك.

الثاني من المستويين، التقديم الذي يحدث خللاً في الإفهام، ويتجلى على سبيل المثال في تقديم الصفة على الموصوف، فيقولون: «اشتريت حمراء وردة»، و«ارتديت أسود حذاءً». «ورأيت كثير أشياء»؛ والصواب: اشتريت وردة حمراء، وارتديت حذاءً أسود، ورأيت أشياء كثيرة.

ومن نماذج قصور الترتيب الأخرى في كلامهم مما يفسد الدلالة، قولهم: «شهدت تخدم حكومة سعودية بيت الله الحرام»(Alfifi: S820_T2_F_PRE_NNAS_W_H)؛ والصواب: وشاهدت الحكومة السعودية تخدم بيت الله الحرام. ومن هذا القصور أيضًا قولهم: «أخذت في التعليم اللغة كثيرًا بنسبة إلى ما حضرت المملكة» (Alfifi: S392_T1_M_PRE_NNAS_W_C)، والصواب: بعد أن حضرت المملكة تعلمت اللغة. وغير ذلك مما يظهر فيه محاولة تطبيق قواعد لغتهم الأم في التركيب على قواعد اللغة التي يتعلمونها، ويبنون عليه تنسيق عناصر الجملة في التركيب، فيحدث خلطًا في الأداء، وقصورًا في التواصل، على حد سواء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٦. القصور الناجم عن الخلط بين الفصحى والعامية: تمثل ازدواجية البيئة التعليمية لدى متعلمي العربية لغة ثانية من المعوقات التي تعكس قصورًا جليًّا في تطبيق القواعد السليمة للعربية في صورتها النموذجية، فيجد المتعلم صورتين لغويتين؛ أحدهما في مقرر التعليم المدرسي، والثانية في البيئة الخارجية التي يتعامل معها في واقع أدائه الكلامي. ولئن كان العربي الذي يتعلم قواعد الفصحى يجد صعوبة في تعلمها لوجود نموذج لهجتين متداخلتين، فإن المتعلم غير العربي يجد أن العامية هي لغة أخرى أجنبية لا تمت للفصحى بصلة، ولكلٍّ منهما نظام مختلف في بنائه ودلالته (حسان: ٥٩، ٦٠). ولا يخفى أن نسبة الاحتكاك بالبيئة اللغوية الخارجية، وأعني بها النموذج العامي، تعلو نسبتها نموذج الاحتكاك اللغوي الفصيح، ومن هنا نجد أن كثيرًا من عاميات اللغة تظهر في كلام دارس العربية في تعابيره المنطوقة والمكتوبة على حدٍّ سواء. فنجده يستخدم كلمات مثل: (بعدين) بمعنى: بعد ذلك. وكلمة (مره)؛ بمعنى: كثيرًا. وعبارة: «جلست أعمل»، بمعنى: مكثت أعمل، وقولهم: «ما فيه جسر»؛ بمعنى: لا يوجد، وغير ذلك من العاميات التي تختلط بالفصحى في أداء المتكلم، مما يخل بالمعنى العام للتعبير، ويحدث الخلط على مستوى التعبير والإفهام. تقول (هاديا كاتبي) في صدد حديثها عن التحديات التي تواجه متعلمي العربية لغة ثانية، والتماس حلول لها:» فاللهجة العامية هي من أهم التحديات الخاصة التي تواجه اللغة العربية لغة ثانية، لذا علينا حتى نُجنب الدارسين الأجانب المواقف المحرجة هذه أن نشير إلى بعض الكلمات أو المصطلحات المحكية الضرورية في الوقت نفسه الذي يتعلم فيه الدارس الكلمة باللغة العربية الفصحى» (كاتبي، ٢٠١٢: ٤٣٥).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة:

سلطت الدراسة الضوء على منهج جديد في تحليل الاكتساب اللغوي، وأسباب القصور فيه؛ وهو منهج فكري يتمخض عما تقدمه دراسات علم اللغة النفسي، وعلم اللغة المعرفي مما تعنى بالقدرات الداخلية، والبُنى العميقة للفكر الإنساني، وأثرهما في بلورة الأداء أو الفعل الكلامي. وهو المنهج اللساني الذي انطلق بدايةً من نظرية تشومسكي، التي ركزت على العقل الإنساني باعتداده عنصرًا مهمًا في تحليل البُنى اللغوية، في إطار متلازمة «الكفاية والأداء». وقد اتخذت الدراسة هذه المتلازمة وسيلة لتفسير أسباب قصور الأداء في اكتساب العربية لغة ثانية، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١. يرتبط نجاح حقل تعليم اللغة بمدى إفادته من مخرجات الدراسات اللسانية ونظرياتها التطبيقية، وأن الوعي اللساني يجب أن يكون من أولويات الخطط التطويرية في ميدان تعليم اللغات.
٢. ربطت الدراسة بين حقل التعليم واللسانيات، فقامت بدراسة أسباب قصور الأداء عند الأفراد من منظور تحليلي لساني ضمن مستويات التحليل اللغوي: الفونولوجي، والمورفولوجي، والبنائي، والدلالي.
٣. تعد العلاقة بين الأداء والكفاية علاقة اطرادية؛ وأن أي قصور في كفايات الفرد يترتب عليه خلل في الأداء.
٤. أن نقص الكفايات اللغوية في اكتساب اللغة الثانية يعود إلى مثلث: اللغة الأم، واللغة الهدف، ومتعلم اللغة.
٥. تعد مسألتا التباين اللغوي بين اللغة الأم والهدف، والتداخل اللغوي، من أبرز أسباب قصور اكتساب الكفايات اللغوية.
٦. أن الارتكاز الخِبريّ على اللغة الأم، والاجتهاد الناقص، وتعميم القاعدة أو تبسيطها، عوامل تخل بالاستقرار اللغوي في مخزون الدارس الذهني.
٧. التلازم اللغوي، والتضام، والسبك، من المسائل اللغوية التي يجب أن تركز الدراسات اللسانية المستقبلية في اكتساب اللغة الثانية، لتفيد من نتائجها المعاهد المختصة بتعليم اللغة لغير الناطقين بها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قائمة المراجع:

المراجع العربية

الأمين، إسحاق محمد، مشكلات التداخل اللغوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (الأصوات والتراكيب)، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود بدون تاريخ.
الفيفي، عبدالله يحيى، «تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين: المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجًا»، مجلة جامعة أم القرى: مكة المكرمة، العدد: ١٨، ٢٠١٧م.

اكسفورد، ربيكا، (١٩٩٦)، استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة، تحقيق السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية.

البرازي، مجد محمد الباكير، (١٩٨٩)، مشكلات اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان: الأردن.

التويجري، عبدالعزيز عثمان، (٢٠١٧)، تعليم اللغة العربية: تحديات ومعالجات، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- ايسيسكو: الرباط، المغرب.

حسان، تمام، «مشكلات تعليم الأصوات للناطقين بغيرها»، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى: وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة،)١٩٨٤(، ص ٣٥٢.
الحمد، علي توفيق، «العربية للناطقين بغيرها (مشكلات وحلول)»، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ومستقبلها الوطني والعربي والدولي، دبي: الإمارات العربية المتحدة، (٢٠١٤م).

طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٩م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، الرباط.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الصالح، خلود، (٢٠١٨م)، رؤى في تعليم العربية للمراحل المتقدمة: دراسة في اللسانيات التعليمية، دار نور للنشر.

الصالح، خلود (٢٠١٥م) «رؤية لتأسيس منهج دلالي وظيفي حديث في النحو التعليمي»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز.

كاتبي، هاديا خزنة، «اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب»، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٨، العدد الثاني، (٢٠١٢م).

ماسيري، دكوري، سميه الأمين، «المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: جامعة المدينة العالمية أنموذجًا»، مجلة المجمع، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث العلمي: ماليزيا، (٢٠١٢).

المراجع الأجنبية

Alfifi, Abdullah Eric, Atwell, Arabic Learner Corpus(ALC), University of Leeds, http://www.arabiclearnercorpus.com

Antar S. Abdallah, (2005), Arab audio system and teach the pronunciation of sounds, Language Centre, SOAS: London.

Brogan, Franny D. Son, JyEun, (2015), “Native Language Transfer in Target Language Usage: An Exploratory Case Study”, Voices, 3(1), ISSN 2328-5451.

Chamot, Anna, (1987), “The Learning Strategies of ESL Students, ”in Wenden , A. and Rubin,J (eds), Learner Strategies in Language Learning London: Prentice-Hall.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Chomsky, Noam, (1965), Aspects of the Theory of Syntax, M.I.T, Press.

Corder, S. P., (1983), “A role for the mother tongue”, In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.), Language Transfer and Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 19-30.

Derakhshan, Ali, Elham Karimi, “The Interference of First Language and Second Language Acquisition”, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 5, No. 10, pp. 2112-2117, October 2015 DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.19. ISSN 1799-259.

Karim, K., & Nassaji, H., (2013), “First language transfer in second language writing: An examination of current research”, Iranian Journals of Language Teaching Research, 1(1), 117-134.

Lyons, John, (1981), Language and Linguistics; An Introduction, Cambridge University Press.

O’Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L, & Russo, R., (1985), “Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students”, Language Learning, 35 (1), 21-46.

Rubin, Joan, (1987) “Learning Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology” in Wenden, A. and Rubin, J.(eds.), Learner Strategies in Language Learning London: Prentice-Hall.

Salaberry, Rfael, Yashiro Shirai, (2002), “L2 acquisition of tense-aspect

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

morphology", Rafael Salaberry, Yashiro Shirai (ed.), L2 acquisition of tense-aspect morphology, John Benjamins Publishing Company.

Troike, Muriel Saville, (2012), Introducing Second Language Acquisition, 2nd edition, Cambridge University Press.

Zare, P., (2012), Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature, International Journal of Humanities and Social Science, 2 (5), 162-169.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واقع تعليم العربية خارج الوطن العربي -تركيا نموذجًا-

د. محمد خالد الفجر[١]

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى رصد واقع العربيَّة خارج الوطن العربي، وتسليطِ الضّوء على القضايا المتعلّقة بتعليمها، كما ستبيِّن الدِّراسة بأمثلةٍ من عددٍ من الدُّول مدى انتشار اللُّغة العربية في جميع أصقاع العالم، وقد حصرتِ الدِّراسةُ أغراض تعلُّمِ العربية بثلاثة أغراضٍ عامَّةٍ، هي: دينيَّة، واقتصاديّة، وسياسية؛ إذ تُعدُّ هذه الأغراض العناوين العريضة التي تدفع الدول والطَّلبة الأجانب إلى الإقبال على تعلُّم العربية، واتَّخذتِ الدِّراسة تركيا نموذجًا يمثِّلُ قضايا تعليم العربية خارج نطاق الوطن العربي، وهذه القضايا هي التّخطيط اللّغوي، والمتمثّل برصد حركة تعليم العربية في تركيا والعالم، وتتبعها، وأهميَّة هذا التَّخطيط لمعرفة الاحتياجات، ووضع المناهج المناسبة للبيئة التي تعلَّمُ فيها اللُّغة العربية، والكتاب بشكلَيْه: العام والمختص، والطُّلاب والأساتذة، فقد عرضت الدراسة لأهمية الاهتمام بالطَّلبة وتأمين فرص تعليميَّة لهم بالتّواصل مع العالم العربي، وبيّنت أهميَّةَ تمتع مدرس العربية لغير النَّاطقين بها بمهاراتٍ تواصليّةٍ مغايرةٍ لمدرّس اللّغة الأم، وهذا يؤكِّد أهمية تأهيلِ المدرّسين العاملين في هذا الميدان، وخُتمتِ الدِّراسة بأهمِّ النَّتائج والتَّوصيات.

الكلمات المفتاحية: العربية لغير الناطقين بها، التعليم، اللسانيات، التدريس، التخطيط اللغوي.

١ – أستاذ مساعد في جامعة غازي عينتاب بتركيا

Abstract:

The study highlighted the reality of Arabic language outside the Arab world and identified the purposes of learning Arabic with three purposes: religious, economic, and Political. These are the most important purposes of learning Arabic. The study highlights the teaching of Arabic in Turkey as a model representing needs of Arabic Language Teaching outside the Arab world, these needs are: Linguistic planning, Curriculum, Books, Students, and Teachers. The study is concluded with findings and recommendations.

Keywords: Arabic for Nonnative speaker, Learning, Linguistics, Teaching, Education, Language planning.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

واقع اللغة العربية:

إنّ اللّغة العربية الفصيحة في واقعها الراهن تشهد حالتين متغايرتين: الأولى في موطنها، حيث نرى صورةً قاتمةً توحي باضمحلالها، وهذا استنادًا إلى نوافذِ استعمال اللُّغة وهي: الشارع، ووسائل التواصل الإنساني من إعلام ووسائل تواصل معاصرة عبر الشابكة (الإنترنت)، وكذلك في مراكز العلم والمعرفة من جامعاتٍ ومعاهد عليا، فالعربية الفصيحةُ في موطنها تعاني من غيابٍ في الاستعمال اليومي، فلا تُستعمل في شوارع الوطن العربي وزاد الطين بِلّةً أنَّ وسائل الإعلام بدأتْ تتّجه صوب اللهجات العامية حتى في المسائل الثقافية٢ التي كان استعمال العامية فيها من المحرمات والمحظورات، ولكن في المقابل تفاجئنا اللغة العربية بسرعة انتشار في أصقاع المعمورة في قارّات العالم عامَّة خارج أرضها؛ إذ نجد إقبالاً على تعلُّمها والتحدُّث بها.

انتشار العربية خارج نطاق الوطن العربي:

تشهد اللغة العربية إقبالاً كبيرًا في معظم دول العالم، وقدِ ارتفعت نسبةُ الإقبال على تعلُّمها مع بداية الألفية الثالثة، فصرنا نسمع الأمريكيَّ الذي يتحدَّثها، والياباني، والكوري الجنوبي، والإفريقي، هذا عدا عن البلدان الإسلامية عامَّةً من غير الناطقين بها، وسأمثِّل بنظرةٍ سريعةٍ من عددٍ من البلدان على اتّساع نطاق الإقبال عليها في البلدان غير العربية:

ففي أوربا مثلًا نجد تقريرًا صادرًا عن المجلس البريطاني، يرى أنَّ اللُّغة العربية ستكونُ هي لغة المستقبل في المملكة المتحدة بعد الإسبانية، ويحثُّ التَّقرير على أهمية تعلُّمها، وقد رتِّبتِ اللغات وفق نسب انتشارها المستقبلي في المملكة المتَّحدة، كما هو مبيَّن في الجدول الآتي (British council, “which languages the UK needs most and why. www.Britishcouncil.com).

٢- لا سيما القنوات الفضائية الخاصة، التي لا تستعمل لهجة عامية وحسب، بل تميل إلى استعمال اللهجة العامية المبتذلة التي لا تتفق وعادات وتقاليد المنطقة العربية؛ فترى المحظور مألوفًا، والخروج عن القيم ديدن عددٍ من هذه القنوات التي وجدت أن هذا الأسلوب المبتذل يؤمن لها ربحًا ماديًّا كبيرًا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Language	Score
Spanish	35
Arabic	20.5
Portuguese	20
French	18
Mandarin Chinese	16.5
Italian	16.5
German	14.5

وفي كوريا الجنوبية: أصبحتِ اللُّغة العربية في سنة ٢٠١٥ مقبولة في امتحان اللُّغة الثَّانية المطلوب لدخول الجامعات الكورية (**الجبيلي، ٢٠١٥**).

وأمَّا اليابان فعدد الطَّلبة يزداد، وكذلك المراكز التي تهتمُّ بتعليم اللغة العربية، ففيها « ما يقارب خمس جامعات عريقة تهتم بتعليم اللغة العربية، وعلى رأسها جامعة طوكيو، وهي من أرقى الجامعات، وجامعة أوساكا للدراسات الأجنبية، وجامعة أوساكا جايداي، وقد تمَّ الاندماج بين الجامعتين الأخيرتين لتفرزا معًا معهد أوساكا للدراسات الأجنبية، وجامعة هيروشيما، وجامعة دايتوبونكا، وجامعة تاكو شاكو. هذا إلى جانب وجود ما يقارب من عشرة معاهد لتعليم اللغة العربية» (**الظّهّار، ٢٠١٤**).

وفي ألمانيا نجد دعواتٍ كثيرةً إلى أهمية ترجمة مواد من الدستور الألماني إلى العربية؛ لكي يفهم المهاجرون طبيعة المجتمع الألماني، ويسرِّعون في الاندماج فيه، ومؤخَّرًا في العام ٢٠١٦ وافقت ألمانيا على إنشاء مركزٍ عالميٍّ لتعليم اللُّغة العربية على أراضيها بالتعاون مع الأزهر. إذن «يزداد الاهتمام بالعربية في ألمانيا، حيث تقوم بعض الجامعات الألمانية بتدريس العربية، كجامعات لايبزج وهايدلبرج وبون. ورغم صعوبتها واختلاف قواعدها عن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قواعد لغتهم الأم، إلا أن متعلميها من الألمان يرون فيها لغة منطقية جميلة» **(المركز الألماني للإعلام، ٢٠١٣)**

والأمر كذلك نجده في أفريقيا؛ حيث تشهد نيجيريا إقبالاً غير مسبوق على تعلُّم اللغة العربية في مراكز ومؤسسات عديدة، وفي تشاد اعتُمدت اللغة العربية لغةً ثانيةً للبلاد بعد الفرنسية.

وهذا موجود في غيرها من البلدان الإسلامية التي لا تعد اللغة العربية لغةً أجنبية، بل تنظر إليها على أنها لغةٌ تمثلهم؛ لانها لغة دينهم وصلواتهم اليومية، ففي ماليزيا مثلاً نرى أنَّ العربية دخلت جميع مراحل التعليم، بل وصل الأمر عندهم إلى إصدار صحيفة ناطقةٍ باللغة العربية، وتتنوع دوافع متعلمي العربية ما بي دينية واقتصادية وسياسية.

أغراض تعلُّم العربية عند غير العرب:

تتنوع أغراض متعلمي العربية من غير أهلها، وهذا يرتبط بالمؤسسات التي تعمل في تعليم العربية خارج الوطن العربي، وكذلك بالطالب الراغب في الانتماء إلى إحدى هذه المؤسسات، ولكنني سأجمل هذه الأغراض بثلاثةٍ تعد شاملةً ومحتوية لكثير من الأغراض الفرعية التي تندرج تحت أحد هذه الأغراض، وهذه الأغراض هي:

١ - دينيَّة:

إنَّ التماهي بين العربية والدين الإسلامي مسلَّمٌ به منذ بدء الوحي وإلى أيامنا وما بعدها، فالدين كان عاملًا أساسيًّا في نشأة علوم العربية، وكذلك في الحفاظ عليها في مرحلة التقهقر والضعف الذي عانى منه أهلها في المراحل الزمنية المتأخرة التي شهدت احتلال الوطن العربي.

فالنّصوص التي تؤكِّد أهمية تعلم العربية لارتباطها بالدين كثيرةٌ أكَّدها صحابةٌ وأئمة مشهورون، فمن ذلك قول الشافعي: «فعلى كلِّ مسلمٍ أن يتعلَّم من لسان العرب ما بلغه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جهدُه؛ حتَّى يشهدَ أن لا إله إلا الله، وأن محمدًا عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذكر فيما افتُرِضَ عليه من التكبير، وأمر به من التسبيح والتَّشهد وغير ذلك» (**الشافعي، ٢٠٠١، ج١/ ٢٠**).

مثل هذه النصوص تركت في لا وعي الجماعة المسلمة أنَّ العربية لا تنفك عن الدين، وأنَّ تعلُّمها يقرِّب المرء من ربه؛ وذلك بفهم كتابه المنزَّل على نبيه باللِّسان العربي، فصار الدَّافع الديني محرِّكًا لا يتوقف هديره في كل مراحل التاريخ التي مرَّت على الجماعات التي اعتنقت هذا الدين.

ومن هنا نجد الشُّعوب المسلمة تتعامل مع النّص العربي بشيءٍ من التّقديس، ويخبرك أولئك النَّاس أنَّ الأمر الآن مع أنه ما زال متَّسِمًا بسمة التّقدير؛ مع هذا فإنّه لا يقارن بما سبق من عهد أجدادهم الذين كانوا إذا وجدوا ورقة في الأرض مكتوبة بالكلام العربي رفعوها، وقبّلوها، ونحّوها عن الطريق حتى لا تُداس بالأقدام، مثل هذه المظاهر أسهمت جدًّا في جعل الغاية الكبرى لتعلُّم العربية في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية متجهةً إلى الغرض الديني .

فلم يغب أثرُ الكلمات التي قيلت عن أهمية تعليم العربية لفهم الدين الحنيف؛ حتى عند غير أهلها فالأجانب الذين يريدون تعلُّم العربية لأغراض دينية تراهم يجمعون على جوابٍ واحدٍ أنهم يريدون تعُّلمها لفهم دينهم، والآن أصبح متقنُ هذه اللُّغة يجد له فرص عمل في المؤسسات الدينية في بلده، ومثال ذلك: باكستان وأندونيسيا وماليزيا وتركيا ونيجيريا... إلخ؛ ولذلك نرى أنَّ الغرض الدِّينيَّ يتصدّر باقي الأغراض في تعلُّمها والرّغبة في إتقان هذه اللغة.

٢- اقتصاديَّة:

إنَّ العامل الاقتصادي أصبح له دورٌ مهمٌّ للغاية عند الرّاغبين في تعلّم العربية من غير أهلها، ففي استطلاع أجرته إحدى القنوات العربية، وأجرت عددًا من المقابلات في

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراكز تعليم العربية في فرنسا رأينا أن عددًا من المهندسين مثلاً يريدون تعلُّم العربية؛ كي يحصلوا على فرصة عملٍ في إحدى دول الخليج، والأمر يزداد وضوحًا في كوريا الجنوبية؛ إذ إنَّ العامل الاقتصادي أسهمَ في تغيير النظرة إلى اللغة العربية، حيث كانتِ النّظرة سابقًا قائمةً على ازدراء هذه اللغة وأهلها، لكن بعد الانفتاح الاقتصاديِّ على بلدان العالم العربي، والاحتكاك بلغتها بدأتِ النظرة تتغير؛ حتى غدَتِ اللغة العربية من اللغات عالية المقام التي تُعد لغة النخبة المثقّفة، ووصل الأمر -كما بيّنت سابقًا- إلى قبولها لغة ثانية لدخول الجامعات.

ونحن نلحظ الآن أنَّ كثيرًا من الشركات العالمية الأجنبيَّة تُرفق مصنوعاتها بدليل إرشادٍ مكتوب باللغة العربية؛ حتى إنَّ السيارات الحديثة صار كثير من وسائل التقنية الموجودة فيها إما مكتوب بالعربية الفصيحة أو ناطق بها.

٣- سياسيَّة:

أصبح منتشرًا ومعروفًا أنَّ هجمات الحادي عشر من أيلول تبعها إقبال كثيفٌ من دول العالم على تعلُّم العربية، لا سيّما في الولايات المتحدة الأمريكية التي زاد فيها عدد المنتسبين لأقسام العربية، وأصبح في معظم الجامعات الأمريكية قسم لتعلم العربية، حيث إنَّ عددًا كبيرًا من الطَّلبة أراد فهم هذه المنطقة اعتمادًا على لغتها لمعرفة طبيعة الشعوب وغاياتهم، فاللُّغة كما قال ابن جني: «أصوتٌ يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم» **(ابن جني، ١٩٥٢،ج٣/ ٣٣)**؛ فلمعرفة غرض العرب وجد الطلبة الأجانب أنَّ اللُّغة هي الموصِلة إلى ذلك، ولكنَّ هذا الدافع على عكس الدافع الدِّيني أدّى إلى وجود تيارين: تيار يدعو إلى تعليم العربية العامية من أجل فهم لغة الشارع المستعملة عند مواطني البلدان العربية، وتيار آخر يرى أنَّ الفصيحة هي التي يجب أن تُعلَّم؛ لأنَّها لغةُ الوطن العربي عامَّةً، ويستيطع متعلِّمها أن يخاطبَ مجموع أفراد الوطن العربي من مشرقه إلى مغربه

وتبقى مشكلة السِّياسة والصورة المكوَّنة عن الشعب الآخر سببًا في تقبُّل أو عدم تقبل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية مهما انتشرت واتسعت. ففي أمريكا نطالع في عدد إحدى الصحف إنكار التلاميذ لطالبةٍ أدَّت قسم الولايات المتحدة باللغة العربية؛ مما أدَّى إلى استهجان زميلاتها، ووصل الأمر إلى نعتها بالإرهاب، وهذا يعني أنَّ واقع العربية يختلف بحسب تربية المجتمع وخلفيته التي تجعله يكوِّن صورةً عن الآخر نابعةً من خلفيةٍ تربَّى عليها؛ ولهذا فمهمة الجهات المسؤولة ينبغي أن تُراعي هذا الجانب وتسعى إلى مجابهة تلك البربوغندا العالمية التي تشوِّه صورتنا في كل مناحي الحياة، ومنها أداة تواصلنا وهي لغتنا العربية.

تركيا نموذجًا لقضايا اللغة العربية خارج الوطن العربي:

قبل البدء بالحديث عن تعليم العربية في تركيا باعتيارها نموذجا يمثل الانتشار الواسع للغة العربية، لابد من الإشارة إلى أن ثمة أبحاثا سبقت هذا البحث، وسلطت الضوء على كثير من المسائل المرتبطة بتعليم العربية في تركيا، فمن هذه الأبحاث ما كان مُكرّسا لعرض التعليم بشكل عام في تركيا، كما في بحث شامل شاهين (مناهج التعليم العالي في تركيا -نظرة إصلاحية)، ومنها وما كُرّس لعرض نوع من أنواع التعليم، كما في بحث أحمد جمي (تعليم اللغة العربية في تركيا - نظام الكتاتيب)، وبعضها سلط الضوء على مشكلات تعليم العربية في تركيا، كما في بحث طاهرهان آيدن «مشكلات تعليم العربية في تركيا»، وقد أصدر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية سنة ٢٠١٦ كتابا جُمِعت فيه أبحاثٌ ارتبطت بتعليم العربية في تركيا، وقد عُنون الكتاب بـــ:»تعليم العربية في تركيا»، كما أنه أصدر كتابا آخر في العام نفسه، جمع بين دفتيه رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال اللغة العربية في تركيا، وما تزال المجلات العلمية المحكمة في تركيا تنشر أبحاثا تتعلق بمسائل تعليم العربية في تركيا، وكذلك تعقد ندواتٌ ومؤتمرات كل عام ترتبط بهذا المجال، وما سيسعى إليه هذا البحث هو الوقوف بشكل موجز على بيئة تعليم العربية في تركيا، وعلى أهمية إيجاد تخطيط لغويٍّ يحقق نجاحا للنهضة التي تعيشها العربية في تركيا، فالذي يعزز هذه الأبحاث والندوات والمؤتمرات إيجاد فكر تخطيط لغويٍّ يؤسس اعتمادا على هذه الجهود العلمية خطة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لغوية تتوافق مع حاجات العربية في هذا البلد، وهذا أظن أنه لن يكون بالصورة المطلوبة إلا إذا تبنته دولة عربية أو مؤسسة علمية تابعة لجامعة الدول العربية بحيث تؤمن المواد الدرسية التي تتفق وغايات تعلم العربية، وتضع خطة جامعة للجهود بحيث لا تبقى مبعثرة ومشتتة ومعتمدة على الفردية والاجتهاد الشخصي.

نظرة على تعليم العربية في تركيا:

ثمة مرحلةٌ زمنية طويلة شهدت فيها اللغة العربية نهضة في تركيا خاصة في رحاب الدولة العثمانية، فقد أسسوا كثيرا من المراكز التعليمية التي كانت مجمعا تجتمع فيه عقول العلماء من مختلف أصقاع الدولة، وكانت المرحلة الذهبية للعلوم الدينية وللعربية، كونها تمثل علوم الآلة لهذه العلوم في زمن محمد الفاتح الذي بنى عددا من المساجد، كان أهمها مسجد الفاتح، وكان مركزا لاجتماع العلماء، حيث ألحق به ثماني مدارس، وسماها بالصحون الثماني، وألحق بها عددا من المدارس سماها بـ: «التتمة» ثم أسس السلطان سليمان القانوني: «مدرسة السُّليمانية» التي تعد أول جامعة في العالم الإسلامي، وكانت هذه المراكز التعليمية تدرِّس العلوم الدينية التي منها العربية بل تعد مادتها الإساسية **(شاهين، ٢٠٠١، ع ٣٦٣)**، ثم أتت مرحلةٌ بعد نهاية الخلافة العثمانية انقطع فيها التواصل بين العربية والتركية، وكان هذا الانفصال نابعًا من سياسة التتريك التي اتَّبعها أتاتورك ومن سار على نهجه، وكان التوجّه التّركي منطلقًا إلى أوربا باعتبار تركيا جزءًا منها، وبهذا خرج من دائرة اهتمامها العرب ولغتهم، وسُنَّت قوانين حاربت العربية؛ حتى إنَّ الأذان مرَّت عليه سنواتٌ كان باللغة التركية، حيث ألغي الأذان باللغة العربية سنة ١٩٢٨ م تطبيقًا لما يسمّى مصطلح الدين التركي تحت حملة التتريك الشاملة لكلِّ مناحي الحياة في تركيا، وبقي الأذان العربي ممنوعًا؛ حتى مجيء عدنان مندرس الذي أعاد الأذان إلى العربية سنة١٩٥٠ .

وشهدت نهاية القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة إقبالاً نهمًا على علوم العربية، التي كان تعليمها سابقًا منحصرا في عددٍ محدود من الكليات والمعاهد العليا الإسلامية والمكاتب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التي تشبه إلى حدٍّ ما الكتاتيب وكان التعليم في هذه المكاتب وفق النهج العثماني يركَّز فيه على تعليم الأبواب والأوزان الصرفية وقواعد النحو، وتنتشر هذه المدارس في معظم أنحاء الدولة التركية، وهي أكثر انتشارا في المناطق الكردية شرقي تركيا، وكان الطالب يستغرق في التعليم فيها مدة عشرين سنة، إلا أنّ هذه المدة اختصرت إلى أربع سنوات، ومن هذه المدارس، مدرسة حسن ولي بك في مُكس، ومدرسة سيدا في بدليس، ومدرسة ملا نادر في آغري... **(جمي، ٢٠١٥، ص ٢٤)**، ويهمل جانبًا مهمًّا، وهو جانب المحادثة باللغة العربية؛ وقد أسست أكاديمية مختصة بتعليم العربية، وتعد من أشهر مراكز التعليم، ومع توسيع دائرة افتتاح كليات الإلهيات التفتت مديرية شؤون التعليم العالي في تركيا إلى الاستعانة بأساتذة من البلاد العربية، لنشر المحادثة باللغة العربية، ووضِع قرار في كليات الإلهيات (İlahiyat Fakültesi) نصَّ على أن تُعيَّن سنة تمهيدية أو تحضيرية (Hazırlık Sınıf) مخصّصة لعلوم العربية فقط بجميع مهاراتها، من محادثة واستماع وكتابة وقواعد. واشتُرط في افتتاح كليّات الإلهيات الجديدة وجود أستاذٍ عربيٍّ حتى يتمَّ اعتمادها من قبل مؤسسة التعليم العالي (YÖK). وقد جاوز عدد كليات الإلهيات ١٠٠ كلية موزعة على كامل التراب التركي. وحديثا قُرِّر إدخال العربية في المرحلة الثانوية، وكذلك صدر قرارٌ بإدخالها إلى المرحلة الابتدائية مع بداية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، ورافق هذه المؤسسات الحكومية مؤسسات خاصة تعنى بتعليم العربية منها أكاديمية إسطنبول، التي تعد من أكبر المراكز الخاصة التي تُعلّم اللغة العربية، وتعقد الكثير من الندوات والدورات في هذا المجال، وحديثا عرضت الصحف التركية مشروعا سُمّي : «قرية اللغة العربية» ويقوم هذا المشروع الذي رأى النور في مدينة قونيا على إيجاد بيئة اجتماعية كاملة باللغة العربية، حيث يرافق الأساتذة الطلاب، ويكلمونهم في الطعام والترفيه بالعربية الفصيحة بحيث يكون المجتمع الصفي موافقا للحياة العامة في العديد من مرافقها، حتى يكون الجو التعليمي في هذه القرية اللغوية مشابها للجو الذي يعيشه متعلم العربية في أحد البلدان العربية.

إذن الأمر يستدعي انتباهًا وتوقفا وتخطيطًا محكما؛ لأنَّ تركيا عدد سكانها ٧٥ مليونا،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذ يعطي اللُّغة العربية فرصةً ذهبيَّةً ينبغي ألا تضيع في زمن التواصل الكوني الميسَّر.

ويشجِّع على هذا الاستثمار اللُّغوي أمورٌ عديدة منها: ثقافة البلد؛ إذ إنَّ الأتراك بعمومهم يكنُّون للعرب الاحترام والتقدير، ويتعاملون مع النَّص العربي بوصفه نصا مقدسًا، فهم يقدرونه، ويوقرونه، ويعتبرون الحرف العربي ممثّلًا للغة دينهم ولكلام ربهم، ويمثِّل لهم في ذاكرتهم الجمعية تاريخ حضارتهم التي استمرت قرونًا ذوات عدد.

ما تقدَّم يدفع إلى تسليط الضَّوء على أهم قضايا تعليم العربية في تركيا، وهذه القضايا يمكن أن نقول إنها متقاربةٌ ومتشابهة في معظم البلدان التي تهتم بتعليم اللغة العربية في العالم.

ويمكن أن تتلخص هذه القضايا بالآتي:

التخطيط اللغوي

إن الاتّساع الذي تعيشه اللغة العربية يستدعي تخطيطًا لغويًّا قائمًا على أسسٍ علمية دقيقة، وهذا يحتاج إلى أن تتضافر الجهود من قبل المجامع والمؤسسات اللغوية والفكرية، بحيث تقسَّم مناطق العالم بحسب القرب، وبحسب اتساع اللغة، وحاجة المتعلمين للعربية من غير أهلها. وفي زمننا نرى اتّساعا للغة العربية في بلدانٍ قريبةٍ منا، وللعربية مكانةٌ في نفوس أبنائها، فالتخطيط اللُّغوي الدقيق يقتضي أن توجد وسائل وأدوات تحدِّد أماكن الانتشار وحاجة المستهدَف لهذه اللغة، ورصد ما ينتج في هذا الميدان، وتأمين المواد التي ترفع من مستوى العربية، وتحقّق انتشارها وفق مخطَّطٍ يكون واعيًا لمشكلاتها في تلك البلاد والجوانب التي تُنمِّيها وفق جدوى لغويةٍ قائمةٍ على أسسٍ علمية محكمة، فالتَّخطيط اللغوي: «مجال عمل المجامع اللغوية والمؤسسات المسؤولة عن وضع المصطلحات، وهو كذلك الأساس العام الذي يقوم عليه عمل الخبراء اللُّغويين في المؤسسات الصِّناعية الكبرى وفي المنظمات الإقليمية والعالمية...» (**حجازي، ١٩٩٩، ج٣/ ٤٥٢**). فمثلًا لو بدأنا بالتخطيط اللّغوي للغة العربية في البلاد الإسلامية التي تشهد الآن ردّةً إيجابيَّةً نحو العربية، لا سيّما في ماليزيا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتركيا الدولتين اللتين تُدخلان العربية في كلِّ سنة في مرحلة دراسية جديدة، وتمتاز تركيا بكثرة ورود الجذور العربية في اللغة التركية، حيث بلغت وفق إحصاءات دقيقة ٤٠ بالمئة، وهذه نسبة مغرية في البحث والتنقيب والرصد والتخطيط المتقن للعملية التعليمية، ولكننا في حاجة إلى إيجاد فرق عمل ترصد هذه الكلمات، وتقارن بين اللغتين بحيث يُعتمد على هذا الرصد في تصنيف الكتاب للطالب التركي، والكلمات ذات الأصول العربية في اللغة التركية قسمان: قسمٌ متَّفق مع العربية بنية ومعنى، وقسمٌ آخر متفق معها مبنى مختلف في المعنى، ويمثل الجدول الآتي عينةً بسيطة منتمية للقسمين السّابقين:

الكلمات المتفقة معنىً ومبنىً			الكلمات المتَّفقة مبنى المختلفة معنىً		
العربية	التركية	المعنى	العربية	التركية	المعنى
قَلَم	Kalam	-	مُسافِر	Misafır	ضَيْف
كِتاب	Kitab	-	بَهْجَة	Bahçe	حَديقَة

فحصر هذه الكلمات المشتركة بين العربية والتركية، وتوزيعها بحسب المعاني يؤمِّن مادةً محكمة في تأليف الكتب للطلبة الأتراك، وهذا يجعل الطالب المتعلِّم لا يجد صعوبة في تعلم العربية؛ إذ إنه سيرى أنَّ هذه اللغة التي يتعلمها ليست بالصعوبة التي تجعله يتهيَّب الولوج إلى عالمها، بل هي قريبةٌ منه ولصيقة بلغته٣ والأمر الثاني تأمين مادّةٍ مرجعيّةٍ يُستند إليها في تأليف الكتب لغير الناطقين بالعربية، ويكون الكتاب من واقع ابن اللغة المستهدَف في عملية تعليم العربية.

وفي مرحلة التخطيط اللغوي للبلاد غير المسلمة لا بدَّ من التنبه إلى أمرٍ مهمٍّ، وهو ألا نبالغ بالتغني بتوسع العربية؛ لأنه علينا أن ندرك أنَّ ثمة شيئًا مؤلمًا وراء هذا التوسع؛ إذ إنَّ

٣-ومن الأمور الطريفة أنَّ الأساتذة عندما يعلمون الطلاب بعض هذه الكلمات، مقلا كلمة كتاب يجد أنَّ عددًا من الطلاب يقولون له هذه كلمة تركية، لأن الكلمة جزء من مخزونهم اللغوي الممتزج بلغتهم التركية، حتى ظنوها أنها من لغتهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية تشهد الآن دراساتٍ مهمتها لا تنحصر بتعلم العربية من أجل إتقان لغة ثانية، بل للأسف تستعمل لترسيخ صورة الإرهاب بالعرب في نفوس أبناء البلد الأجنبي؛ ولهذا فإنه يقع على عاتق المؤسسات الحكومية والأهلية السعي وراء برامج لغوية تسعى إلى طمس معالم هذه الفكرة في عقول المجتمعات التي ترفض تعلُّم اللغة العربية بحجة أنها لصيقة بالإرهاب.

الكتاب

المشكلة الأولى المرتبطة في الكتاب الموجَّه إلى الطالب التركي، وربما على معظم الطلبة من غير الناطقين بالعربية، هي عدم توفر كتب تراعي مستوى الطالب الأجنبي، وهذا يرجع إلى مسألة غاية في الأهمية، ألا وهي تحديد الكلمات الأكثر شيوعًا، وتصنيف كتبٍ للأجانب بناءً على هذا الشيوع، فالكتاب يعتمد على التخطيط اللغوي وغيابه أدَّى إلى إدخال كلماتٍ في كتبٍ موجّهة للأجانب يعجز ابن اللغة العربية عن فهمها، فما بالك بالطَّالب من غير أهلها.

ويرافق عدم التركيز على أكثر الكلمات شيوعًا في المجال الذي يودُّ الطالب تعلمه في اللغة العربية عدم إيجاد آلية تحدِّد عدد الكلمات التي سيتقنها الطالب في كل كتاب سيدرسه، هذا إن كان الكتاب موزَّعًا على أكثر من جزء كما في معظم الكتب التي تصنف لغير الناطقين بالعربية.

وغياب الكتاب القائم على معايير تعليم اللُّغة الثانية أدّى إلى عدم توفر معاجم تعليمية تقوم على الإحصاء اللُّغوي، وتؤمِّن للطالب ذخيرة لغوية تعينه على فهم الكتاب الذي صُنِّف، والكلمات التي احتواها. فالمعجم المرافق للسلاسل التي يتعلمها الطلاب الآن، يشرح كلماتٍ كثيرةً تخرج من حيِّز اهتمام الطالب الأجنبي، لعدم ارتباطها بحياته اليومية، او بالمجال الذي يرغب أن يفهمه باللغة العربية، فالمعجم التَّعلمي للُّغة العربية للناطقين بغيرها لما يظهر بعد، مع أهمية وجوده لا سيّما الأشكال اللُّغوية التي تغيِّر المعنى أو تحمل معاني تخالف الشكل الظاهري للتركيب اللغوي، كما في المتلازمات اللفظية، والتعابير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الاصطلاحية.

ويعاني تعليم العربية لأغراض خاصة من عدم وجود تخطيطٍ لغوي يُغني هذا الجانب من ناحية الكتب المؤلَّفة، فعصرنا يميل في كلِّ الأمور إلى التخصص الدقيق، واللُّغة ناقلةٌ للفكر متأثرةٌ بالمحيط العام أو بالعصر الذي تحياه، وهذا يعني أنّ حاملةَ الفكرِ، وأداةَ التواصل ستتأثر بهذا المـَــــلمح في مفرداتها ومكوّناتها؛ ولهذا فإنَّ اللغة استطاعت أن تساير هذا العصر التخصصي، فَوُلِدَتْ لغةٌ هي من رحم اللَّغة العامة، وُسِمَت باللغة المختصة، ومنهم من وسمها بمصطلح لغة المهنة تعبيرًا عن التلاصق بينها وبين ما تتناوله من علوم، ونتج عن هذا المصطلح الجديد أنواعٌ من اللغات المختصة، حيث صار عندنا لغةُ الاقتصاد، ولغةُ الكهرباء، ولغة الكيمياء...إلخ. هذه اللغاتُ الوليدة عن اللغة العامة صار لها مفرداتُها التي تحمل دلالاتٍ تساير الحقلَ العلمي الذي تحمل مفاهيمه، ونتَج عن هذه الكتاباتِ التي ازدادت في عصر التخصص في أيامنا سماتٌ امتازت بها اللغة المختصة عن اللغة العامة، وقد وقف الألسنيون على هذه الاختلافات، حيث بيَّنوا أنَّ الكلمة في المعجم، إما أن تكون كلمةً عامةً وهي الكلمات التي تتناول أمورَ الحياةِ بشكلٍ عامٍّ، وإمّا أن تكون مختصةً تحمل دلالةً مستقلةً عن دلالتها في الحياة العامة، وتكونُ مفهومةً عند علماء يعملون في حقلٍ معين، ونتيجة هذا التقسيم صار عندنا في اللُّغة معاجمُ عامة ومعاجم مختصة أو مخصّصة اعتمادًا على هذين النوعين للكلمات؛ «لأنّ الوحداتِ المعجمية المستعمَلة في أيِّ لغةٍ من اللغات الطبيعية تكون إمّا عامةً وإمّا مخصَّصةً» **(ابن مراد، ١٩٩٦، ٣١)**.

وقد بدأ التركيز في الغرب على هذه اللغة المختصة بعد الحرب العالمية الثانية؛ لأنَّ العالم وقتها شهد تطوراتٍ عظيمةً في مجال الصناعة والتجارة والتواصل، وبدأتِ اللُّغةُ الإنكليزية تُشكِّلُ لغةَ العلم، فصارتِ الحاجة ماسةً لإيجاد لغةٍ يتخاطب بها قاصدو الإنكليزية لأغراض خاصة أو ما يعرف في علم اللسانيات بلغة الأغراض الخاصةLSP)). ومع هذه الحاجة الماسة للغةٍ مختصَّةٍ، شهدت الدراسات الألسنية تطورًا كبيرًا بعد تطور اللسانيات، وظهور اللسانيات التطبيقية، وقد تأثَّرت بهذا التطور في مجال اللسانيات طرق تدريس اللغات لغير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الناطقين بها، وركّزوا اهتمامهم على اللغة الإنكليزية؛ لأنها لغة العلم وتشهد إقبالاً كبيرًا من راغبي تعلمها، وبدؤوا بتحليل اللغة الإنكليزية العلمية؛ ليحددوا منهجًا يكون أكثر قربًا من حاجات متعلمي اللغة الإنكليزية للأغراض الخاصة، ومن أفضل الأمثلة على ذلك دورةٌ في أساسيات الإنكليزية العلمية (A Course in basic scientific English) قام بها كلٌّ من إور ولاتوور (Ewer and Lattore) وقاموا في هذه الدورة بتحليل نصوص اللغة العامة في المدارس، حيث تبين لهم أن هذه اللغة تهمل مظاهر عديدة من مظاهر اللغة العلمية، نحو (الأسماء المركَّبة، والمبني للمجهول، وأفعال الشّرط)، ورأوا أنَّ هذه الأشكال اللغوية يجب أن تحتل محل الصدارة في الإنكليزية العلمية (Houtchinson& Waters,1991.p 10)

أما الجهود المبذولة في تصنيف الكتب لتعليم العربية لأغراض خاصة في عالمنا العربي، فيغلب عليها الطابع الفردي، حيث نجد في الآونة الأخيرة إصدارات متناثرة، وليست مطبوعة وفق منهج محكم بدات ترى النور، ولكنَّها لم تصل إلى درجة الكتب التي تؤلّف وفق منهج يتفق مع الآليات المتبعة في تصنيف الكتب المختصة العالمية، وهذا كله لا يمكن أن يتمَّ مع غياب التخطيط اللغوي، وإيجاد مؤسسات تُعنى بهذا الجانب، وتصنِّف الكتب بالاعتماد على شيوع الكلمات في المجالات التي تخاطب المختصين في حقل معرفيٍّ معينٍ، بحيث تزوِّدهم الكتب بأكثر الكلمات العربية استعمالاً في مجالهم وفق تدرُّجٍ يراعي مستوى الطالب وثقافته.

الطالب والأستاذ:

ذكرت سابقًا أنَّ عدد كليات الإلهيات في تركيا في ازديادٍ سنويٍّ، ولا يمكن أن نقف على أعداد طلاب كلِّ كلية، ولكن يمكن أن نجري تقديرًا تقريبيًّا يبين لنا العدد الكبير الذي يتعلم اللغة العربية في كليات الإلهيات فقط. هذا عدا عن طلاب الثانويات الشرعية، التي تعلِّم ما يزيد على نصف مليون طالب سنويًّا، واللغة العربية من ضمن العلوم التي يتعلمونها، وكذلك عدا عن الطلبة الذين يتعلّمون في المؤسات التعلمية الخاصة، وكذلك

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لن أذكر الطلاب الذي يتعلمونها في أقسام اللغة العربية في كليات الآدابن ومعاهد الترجمة العليا. فبتقدير تقريبي يمكن أن نقول إنه لو كان في كل كلية إلهيات ٢٠٠ طالب وعدد كليات الإلهيات ١٠٠ كلية، فهذا يعني أنه يوجد لدينا ٢٠٠٠٠ طالبٍ يتعلمون اللُّغة العربية في كليات الإلهيات وحدها.

ولنفترض أنَّ كلّ كليّة تخرج في السنة خمسة طلابٍ مؤهَّلين للتحدُّث بعربية صحيحة، فهذا يعني أنه في السنة عندنا ٥٠٠٠ طالب يمكن أن يكونوا غراسًا لمستقبل واعدٍ للغة العربية في ذلك البلد. وهؤلاء الطُّلاب لا بد أن تهيأ لهم مؤسسةٌ عربيّةٌ تتبناهم، وتهيئهم بالتعاون مع مؤسسات التّعليم التركية الحكومية والأهلية، بحيث نؤمِّن لهم مراكز تعليمٍ متقدمةٍ وجوًّا عربيًّا كاملا، وهنا أركز على موضوع مهم، وهو أن يكون المركز في تركيا؛ لأن افتتاح المركز في البلاد العربية يعني تعلُّم الطالب للعامية وليس للفصحى، والأمثلة التي نراها في الواقع كثيرة٤.

المشكلة التي يعانيها الطالب في تعلمه للعربية هي التركيز على القواعد، وإهمال جانب المحادثة الذي يعد التطبيق الحقيقي للقواعد مع أن المحادثة، وتكوين المخزون اللغوي يجب أن يسبق القاعدة، ثم تنظم القاعدة المعلومات، والسبب في ذلك عدم اعتماد العربية لغة للتواصل. وقد حدّد أحد الباحثين الأتراك نسبة تعلم كل مهارة من مهارات تعلم العربية، فبين أن حفظ القواعد والصرف، وحفظ النصوص تمثل ٥ ,٣٥٪ من العملية التعليمية للغة العربية، بينما تمثل المحادثة ٥٪ ، وبناء على الدراسة يذكر الباحث أن نسبة ٦٠٪ من الطلاب لا يفهمون و ٨٠٪ لا يتقنون الحديث باللغة العربية، و٧٠٪ لا يتقنون كتابة آراءهم باللغة العربية (آيدن، ٢٠١٣، ص ٣٩)

٤- فقد روى لي أحد الأساتذة الأتراك أن لسانه انحرف عن الفصيحة بعد عيشه في أحد البلدان العربية، والسبب أنه خالط الناس في الشوارع، فبدأت العامية تنسيه كثيرا من الكلمات والتراكيب الفصيحة، وهذا جعله يعزف عن التكلم بها والحرص على التواصل مع أقرانه من العرب وغيرهم بالفصيحة، ولكن الجو العام في البلدان العربية لا يؤمن التواصل في الشارع بهذه اللغة الفصيحة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأستاذ:

إنَّ المنفِّذ للخطة هو المدرس ولذلك هو لبُّ العملية التعليمية ومحرِّكها، ومعلِّم اللغة الثانية يجب أن يكون ممتّعًا بأمرين: فهم طبيعة البلد، ومهارة التّواصل مع الطالب الأجنبي، والمشكلة التي يعاني منها الأستاذ في تركيا عدم توفر مناهج مدروسةٍ ومتقنة في تعليم العربية، وكذلك قصر المدّة؛ إذ إنّ العربية تقتصر على مرحلة السنة التمهيدية، وهي لا تتجاوز إذا حذفنا العطل والامتحانات سبعة أشهر، ولكن لو وجد منهجٌ يتّفق مع حاجة الطلاب، ويكون بالاتفاق مع وزارة التعليم التركية، فإنَّ هذه الأشهر السبعة ستكون كافيةً ومؤدّيةً للغرض ومعينةً للأستاذ على تفعيل الطلاب وتنشيطهم في مسيرة تعلُّم اللغة وإتقانها.

ما سبق يتعلق بالعقبات التي تقف أمام الأستاذ، أمَّا المشكلات التي يكون سببها الأستاذ العربي، فمنها تحدُّثه بالتركية في الصف بحجة أنّ الطالب لا يفهمه، ويكون في نيته تعلّم لغة البلد الذي يعيش فيه، وهذا لا يزيله إلا وازعٌ أخلاقيٌّ يتمتع به الأستاذ، وهو أن يمنع نفسه من التحدُّث بلغة الطالب إلا لضرورة قصوى.

ومن الأمور التي ينبغي أن تتوفّر في مدرِّس العربية لغير الناطقين بها، تمتعه بمهاراتٍ إضافية مغايرة للأستاذ الذي يعلم اللغة الأم لأبنائها، فتعليم اللُّغة الثانية ربما يصحُّ أن نقول إنَّه فنٌّ من الفنون، فهو فنٌّ تواصليٌّ يقوم على عدَّة مواهب أهمُّها: لغة الجسد، وإيصال المعنى دون الحاجة إلى استعمال مفردات من لغة الطالب غير العربي؛ ولهذا فإنَّ أهمية تأهيل المدرِّس لا تقل عن أهمية تصنيف الكتاب، ومنهج التعليم، فالمدرِّس هو محرِّك العملية التعليمة كلِّها، وهو الذي ربما يكون حاجزًا بين الأجنبي واللغة التي يتعلمها، أو يكون مشجّعًا وفاتحًا له أبواب اللُّغة بمفاتيح يعطيه إياها تعينه على إكمال مسيرته في تعلُّم اللُّغة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

النتائج والتوصيات

تبين من هذا العرض الموجز:

١. أنَّ اللُّغة العربية خارج الوطن العربي تشهد انتشارًا واتِّساعا في معظم دول العالم، لا سيّما في البلدان الإسلامية.

٢. أظهرتِ الدِّراسة أنَّ الغرضَ الدينيَّ هو الدَّافع الأكبر لمتعلمي العربية.

٣. وقفت الدِّراسة على أهم القضايا المتعلِّقة بتعليم اللغة العربية في الوطن العربي، وجعلت تركيا نموذجًا لهذه القضايا.

٤. تمثَّلت أهم قضايا تعليم اللغة العربية بالتخطيط اللغوي، والكتاب، والطالب والأستاذ. وبينت الدِّراسة أن كلَّ القضايا ترتبط بالتخطيط اللغوي الدقيق، الذي يلبّي الحاجات، ويسدّ النّقص، ويُصلح العوج، ويقوِّم المناهج، ويجعل تعليم العربية محقِّقًا ومتماشيًا مع معايير تعليم اللغات العالمية الأخرى التي يُتَّبع في تعليمها طرق ووسائل تؤدِّي إلى سهولة تعلُّمها، وسرعة انتشارها.

وتوصي الدراسة بالآتي:

١. تكثيف التَّواصل بين العالم العربي ومؤسسات تعليم اللُّغة العربية خارج الوطن العربي.

٢. العمل على إنشاء مرصدٍ لغويٍّ يرصد مدى انتشار العربية، وأماكن انتشارها، والاحتياجات التي تحتاج إليها الدُّول المهتَّمة بتعليم العربية.

٣. العمل على توسيع دائرة تصنيف كتب تعليم العربية لأغراضٍ خاصَّةٍ، ووضع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المناهج التي تتّفق وغايات الطَّلبة من تعلُّم العربية.

٤. تأهيل مدرِّسين عرب وتزويدهم بقدراتٍ ومهاراتٍ تُسهم في رفع مقدرتهم على التواصل مع متعلِّمي العربية من غير أهلها.

٥. السَّعي إلى دعايةٍ عالميَّةٍ تزيل سمة الإرهاب عن اللغة العربية، وتجابه الحملة التي تشوه صورة العرب ولغتهم.

٦. العمل على إيجاد خططٍ ومشاريع في اقتصاديات اللغة العربية؛ لتفعيل الجانب الاقتصادي في نشر اللُّغة العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراجع البحث:

المراجع العربية:

آيدن، طاهرهان، «المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا»، جامعة الجمهورية، مجلة كلية
الإلهيات، ٢٠١٣.

جمي، أحمد، تعليم اللغة العربية في تركيا - ظام الكتاتيب- المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، المجلس
الدولي للغة العربية، ط١، ٢٠١٥.

ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ١٩٥٢.

حجازي، محمود فهمي «اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين» مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق،
دمشق، المجلد ٧٣، الجزء ٣، ١٩٩٩م.

الشافعي، الأم، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، دار الوفاء، المنصورة، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

شاهين، شامل، «مناهج التعليم العالي في تركيا -نظرة إصلاحية-» مجلة دعوة الحق، وزارة الأوقاف
والشؤون الإسلامية في المغرب، العدد ٣٦٣، ١٤٢٢، ٢٠٠١.

الظهار، نجاح أحمد «اللغة العربية في الصين واليابان» المدينة، ١٤/ ١١/ ٢٠١٤م.

ابن مراد، إبراهيم، «أسس المعجم العلمي المختص في الشذور الذهبية»، ندوة المعجم العربي المختص، دار
الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٩٦م.

المركز الألماني للإعلام «لماذا يُقبل الطلبة الألمان على تعلم العربية رغم صعوبتها « دويتشه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فيليه ،DW)

.16/9/2013

المراجع الأجنبية:

Tom Houtchinson and Alan waters, English for Specific purposes a learning-centred approach, Cambridge University Press, Sixth printing,1991.

British council, Language For The Future “which languages the UK needs most and why “, www. Britishcouncil.com.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

سلسلة تعليم العربية للصغار (العربية بين يدي أولادنا)

عرض: عبد الرحمن بن سعد الصرامي[١]

مقدمة:

للغة العربية أهمية كبرى في نفوس المسلمين؛ باعتبارها لغة القرآن، وأداة مهمة لتعلم علوم الشريعة الإسلامية، وتذوق القرآن ودراسته. لذا يلحظ المتابع حرصا من عدد من المسلمين الناطقين بغير العربية على تعليم العربية لأبنائهم الصغار، رغبة في استثمار مرحلة التعلم المبكرة في سن الصغار، ليسهل عليهم اكتسابها.

وهذه الرغبة تلبي جزءاً منها دروسُ تعليم قراءة القرآن وتجويده، المتمثلة في المناهج

١ – مدرس اللغة العربية في قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

التعليمية المعروفة والمنتشرة مثل: النورانية والبغدادية، ... ونحوهما. أما ما يخص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تواصليا عن طريق تعليم مهاراتها الأربع متكاملة وبهدف تواصلي ثقافي، فالمناهج في ذلك قليلة جدا مقارنة بما هو موجود في عدد من اللغات الأخرى. مما جعل كثير من معلمي العربية يضطر لتدريس الأجانب الصغار من خلال كتب الكبار التي لا تراعي خصائص الصغار النفسية والمعرفية.

وعند البحث عن كتب تعليم العربية للصغار غير الناطقين بها، فإننا نجد سلاسل وكتباً قليلة جدا مثل: العربية للناشئين، أحب العربية، تعلم العربية ... وغيرها. وهذه السلاسل منها ما هو جيد، ومنها ما هو قديم، ومنها ما لم يراع فيه بعض الجوانب العلمية في التأليف والتصميم.

وانطلاقا من حاجة واقع كتب تعليم الصغار، ورغبةِ كثير من المسلمين والمؤسسات الإسلامية، سعت **(العربية للجميع)** على إكمال نجاحها السابق في سلسلة **(العربية بين يديك)** الموجهة للكبار، من خلال إنتاج سلسلة **(العربية بين يدي أولادنا)** التي صدرت أجزاؤها التسعة الأولى لكل من الطالب والمعلم في أوائل عام ١٤٤٠ه، أمّا أجزاؤها الثلاثة الأخيرة لكل من الطالب والمعلم فقد انتهت تأليفا وتقسيما، وانتهى جزء كبير من تصميمها وإخراجها، وستطبع قريبا إن شاء الله.

وقد جاءت هذه السلسلة الحديثة بعد سنوات من الجهد في التأليف والإعداد من قبل الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان والدكتور محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ، واستنادا على خبرة طويلة في خدمة مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث يعد المؤلفان ومؤسسة **(العربية للجميع)** من رواد هذا المجال والمهتمين به منذ سنوات طويلة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أهمية السلسلة وقيمتها:

- **حاجة المجال**

تتمثل هذه الحاجة في أمرين سبق الإشارة لهما في المقدمة، وهما: الرغبة المتزايدة في تعلم العربية، وحاجة حقل التأليف في مجال الصغار للوفرة والتنوع.

أما ما يخص الحاجة الأولى، فالعالم الآن يشهد تناميا في أعداد متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بشكل عام، وللصغار نصيب من هذا أيضا، حيث يقبل كثير من المسلمين غير الناطقين بالعربية على تعليم أبنائهم اللغة العربية في سن مبكرة استثمارا لعامل الوقت، ولقدرات الطفل المميزة في اكتساب اللغة. بل على صعيد المؤسسات التعليمية الحكومية، قررت بعض الدول الإسلامية إدراج اللغة العربية مقررا تعليميا في مدارسها النظامية في التعليم العام، مثل تركيا وباكستان وماليزيا وغيرهم.

أما الحاجة الأخرى، فإن المتأمل في عموم كتب تعليم اللغات الأجنبية للصغار يلحظ تنوعا مثريا في الكتب والسلاسل لكل لغة من اللغات الواسعة الانتشار، ولكل سلسلة منها طابع أو منهج فريد يجعل المعلم يفضل هذه أو تلك لطلابه حسب ما يتناسب مع أهدافهم وحاجاتهم، بل إن تنوع الكتب يعطي للمعلم ثراء في تحضير الدروس، واختيار الأفضل لكل درس أو هدف، فقد يقرر المعلم أن يعلم موضوعا معينا باستخدام منهج معين، ثم في موضوع آخر يستخدم منهجا آخر يحقق له غرضه بفاعلية أكثر، أو يستفيد من منهج في طريقة العرض، ومن منهج آخر في التدريبات والتمارين ونحو ذلك.

- **خبرة فريق العمل**

فمنذ انطلاق فكرة (**العربية للجميع**) قبل أكثر من عشرين سنة، وفريق التأليف يتعمق في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ما بين تأليف وإنتاج، وحضور مؤتمرات، وزيارات وشراكات مع المؤسسات المهتمة، وسفر هنا وهناك، لتلمس احتياجات الميدان، ومعرفة مشكلاته، وتواصل كبير مع المعلمين، وعقد الدورات التدريبية لهم، واستقطاب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للكفاءات المميزة في المجال، وغير ذلك. كل ذلك أثمر عن خبرة طويلة وعميقة ظهرت نتائجها في عدة مؤلفات، أبرزها: سلسلة (**العربية بين يديك**) حيث لاقت السلسلة صدى واسعا عند المعلمين والمؤسسات التعليمية، فطبع منها أكثر من مليون ومئتي ألف نسخة، ودُرِّست في أكثر من ألف وخمسمئة جهة تعليمية حول العالم، ما بين جامعات ومدارس ومعاهد. وبعد هذه التجربة الثرية مع المنتج الأول -مع ما حصل له من تطوير وتحديث- جاء المنتج الجديد الآخر (**العربية بين يدي أولادنا**) ليصب فيه الفريق عصارة تجاربه وخبراته.

- **الاعتماد على المنهجية العلمية والدراسات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية**

جاءت سلسلة (**العربية بين يدي أولادنا**) لتحقق عددا من المنهجيات والوسائل العلمية المتعلقة بمجال تعليم اللغات الأجنبية في علم اللغة التطبيقي، ومنها:

- اعتماد الغرض التواصلي أساسا في تعلم اللغة، ويتضح هذا من خلال اشتمال الكتاب على مهارات اللغة الأربع في كل وحدة من وحدات الكتاب، وتحقيق التكامل بينها والتوازن حسب ما يقتضيه المستوى التعليمي لكل كتاب. بالإضافة إلى الانطلاق من المواقف التواصلية التي يحتاجها الصغار، إذ لم تكن المواقف هي نفسها التي في كتب الكبار.
- التكامل بين الكفايات الثلاث: اللغوية والاتصالية والثقافية، حيث ضُبط عدد المفردات والتراكيب في كل وحدة، ووظفت في مواقف اتصالية متنوعة، من خلال قالب ثقافي يبرز عادات أهل اللغة وثقافتهم العربية والإسلامية.
- الانطلاق من نص حواري في كل وحدة تدور حوله العناصر والمهارات التي سيتدرب عليها الطالب بأساليب متنوعة خلال دروس الوحدة المتتابعة.
- البعد التام عن استعمال اللغة الوسيطة سواء في المحتوى أو في التوجيهات، وقد استغني عن ذلك بالعناية بالتدرج في العرض، بالإضافة إلى توظيف الصور والرسوم الوظيفية المميزة.
- مراعاة التدرج في تقديم المحتوى، وفي تنمية الكفاية اللغوية، ومراعاة الانتظام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البنائي للوحدات، فنتج عن ذلك سلاسة في الانتقال بين الوحدات، وتعزيز لبعض العناصر في الوحدات والدروس اللاحقة.

- معالجة الأصوات وظواهرها بطرق مختلفة تقليدية ومبتكرة.
- تأخير طرح القضايا النحوية، مقابل الاهتمام بعرض التراكيب والتدريب عليها لممارستها.
- تعزيز جانب الممارسة لكل هدف لغوي من خلال تعدد التدريبات في كل درس، ووضع مراجعات تذكيرية بعد كل أربع وحدات.
- الاستعانة ببعض المقطوعات الشعرية القصيرة والمنشدة التي تنمي الكفاية اللغوية للطالب في عدة جوانب، خصوصا على مستوى الأصوات والتدرب عليها.
- الضبط التام بالشكل لمفردات السلسلة ونصوصها، لتحقيق الدقة اللغوية في التعلم، والتدرب على أهم خصائص اللغة العربية.
- إعطاء أهمية للأنشطة والمهمات التواصلية في بعض تدريبات الدروس، وبشكل أكبر في الدرس الأخير لكل وحدة، حيث احتوت على أنشطة لغوية ترفيهية تعزز مهارات التواصل عند الطالب.

- **دمج بعض مهارات التفكير في التدريبات**

فقد جاءت التدريبات لتراعي الأهداف التربوية المتعلقة بمهارات التفكير وفق مثلث بلوم (التعرف، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، فمن ذلك: تدريبات التوصيل للتعرف على المفردة المناسبة، وتدريبات الاستماع والقراءة لفهم المفردات والجمل، وتبادل الحوار لممارسة وتطبيق التراكيب المستهدفة، وتدريبات الأصوات والكتابة والتعامل مع الجداول للتحليل والتركيب، وتدريبات التعبير الشفوي والكتابي للتعبير عن الآراء حول شيء معين.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **مراعاة حاجة الصغار في جوانب المحتوى والإخراج**

وهذا يعد الغرض الأساس من هذه السلسلة، حيث اعتادت بعض المدارس على تعليم العربية للصغار الأجانب من خلال كتب الكبار التي لا تلبي حاجات الصغار النفسية والمعرفية، فجاءت السلسلة لتحقق هذه الاحتياجات من خلال عدة وسائل:

- صياغة نصوص المدخل الحواري وفقا لاهتمامات الصغار وما يناسبهم.
- الاعتناء بألوان التصميم الجاذبة لاهتمام الصغار.
- إبراز عنصر التشويق والفكاهة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من خلال بعض شخصيات السلسلة الثابتة على طول الوحدات لتصنع ترابطا قصصيا مشوقا، ولتعزز جانب العلاقات الاجتماعية.

- العناية بالجوانب التربوية التي تنمي شخصية الصغار أخلاقيا واجتماعيا ودينيا وصحيا.
- تنوع الموضوعات الثقافية فاشتملت على الدينية والاجتماعية والصحية والتقنية وغيرها.
- الاعتناء بجانب الرسوم والإخراج المناسب لهم.
- وضع الأنشطة الترفيهية والألعاب التعليمية في نهاية كل وحدة وفي بعض التدريبات داخل الدروس.

- **جودة الإخراج التعليمي**

المتأمل في السلسلة يلحظ اعتناء كبيرا في أدق التفاصيل المتعلقة بالإخراج والتصميم الفني، حيث صممت جميع الرسوم بشكل خاص من أجل السلسلة، وحصلت الرسوم والتصميمات على مراجعات من المختصين لكي يتم التأكد من تحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله. فابتداء هذه الجماليات من غلاف كل كتاب الذي يعبر عن محتوى موضوعات الكتاب أو أبرز وحداته، ثم في طريقة عرض فهرس الكتاب، ثم بتفرد كل كتاب ووحدة بلون مختلف، ثم بصورة المدخل الحواري الذي يعبر عن محتوى نص المدخل، ثم بتوزيع التدريبات المنظم الذي يعطي راحة للطالب والمعلم في المتابعة، ثم كذلك بصور المفردات التي وضعت بشكل دقيق لتعطي دلالة واضحة عن المفردة الجديدة، ثم بتنوع تصميم التدريبات المشوق والطارد للرتابة والملل، وغير ذلك من الجماليات المبثوثة في ثنايا السلسلة.

بالإضافة إلى ذلك العناية الخاصة بجانب تسجيل الصوتيات، حيث أسندت لمؤسسة متخصصة، لديها فريق من المذيعين المتنوعين كبارا وصغارا، ذكورا وإناثا، لتأدية كل دور بما يناسبه. وقد ضبطت بعض المقاطع بفراغات، لكي تناسب ترديد الطلاب مع التسجيل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حال حاجة التدريب لذلك. كما أنشدت المقطوعات الشعرية، وسجلت بتسجيل خاص للسلسلة، يضمن فيه جودة الصوت ومناسبته للصغار.

- **استخدام التقنية**

اعتادت عدد من السلاسل على وضع نصوص المسموع في قرص مضغوط يوضع داخل الكتاب، وقد يفقد هذا القرص، أو يكون فيه عطب، فيخسر الطالب متابعة هذه النصوص، لذا استعملت السلسلة طريقة الرموز المربَّعة (QR) التي وضعت في كل صفحة تحوي نصا مسموعا، حيث يحتاج المعلم أو الطالب إلى تقنية قارئ الرموز التي تكون عادة في الهواتف المحمولة، وبمجرد مرور الكاميرا على الرمز يتعرف الجهاز على رابط المقطع على الشبكة العنكبوتية، فيفتح له المتصفح المقطع الصوتي داخل الموقع الخاص للصوتيات التابع لـ (العربية للجميع)، وهذا يغني عن استخدام الأقراص التي يكاد ينعدم استخدامها حاليا في كثير من الأجهزة الحديثة، بل ويوفر سهولة تعديل الصوتيات لاحقا لو حصل لها تطوير، ويضمن استفادة جميع الحاصلين على السلسلة سابقا من هذه التحديثات.

العرض التفصيلي للسلسلة:

وصف عام للسلسلة

اعتمدت السلسلة تعليم اللغة العربية في مستواها الفصيح المعاصر، واستهدفت في ذلك الطلاب الصغار من غير الناطقين بالعربية الذين يدرسون في مراحل التعليم التمهيدية والابتدائية والمتوسطة، وقد يستفاد منها في مرحلة ما بعد المتوسطة. وقد اختط المؤلفون لهذه السلسلة إطارا علميا خاصا بهم، لكنه لا يبعد كثيرا عن الإطار الأوروبي لتعليم اللغات، حيث تبدأ من المستوى التمهيدي، مرورا بالمستوى المتوسط، وتنتهي بالمستوى المتقدم.

تشتمل السلسلة على اثني عشر كتابا للطالب، ومثلها للمعلم، وقد بدأ التأليف فيها عام ١٤٣٥ه، وفي أوائل عام ١٤٤٠هـ أصدر منها تسعة أجزاء حتى الآن لكل من الطالب والمعلم، وستنتهي الثلاثة الباقية لكل من الطالب والمعلم قريبا إن شاء الله. وقد مرّت

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراحل إعدادها بما يشبه مراحل سلسلة الكبار السابقة، ومن ذلك:

مرحلة جمع كتب تعليم الصغار الصادرة في بريطانيا وأمريكا وألمانيا، والبلاد العربية كذلك، لاستخلاص أنماط تصميم التدريبات، وطريقة مخاطبة الصغار نفسيا وتربويا، ولجمع أنماط التدريبات الموجودة في كتب اللغات الأخرى لتعليم الصغار وتصنيفها. ثم بعد ذلك تحليلها جميعا واستخلاص ميزات كل سلسلة.

- مرحلة تخطيط خريطة العمل.
- مرحلة جمع النصوص الخاصة وأنماط التدريبات.
- مرحلة تفريغ خريطة العمل والكتابة الفعلية.
- مرحلة تصميم الكتاب وإخراجه.
- مرحلة المراجعة الشاملة، حيث أسندت لأكثر من عشرة مراجعين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس، ومن مدرسي العربية لغير الناطقين بـها. وهذه الصورة تبين ملحوظات المراجعين وطريقة التعامل معها:

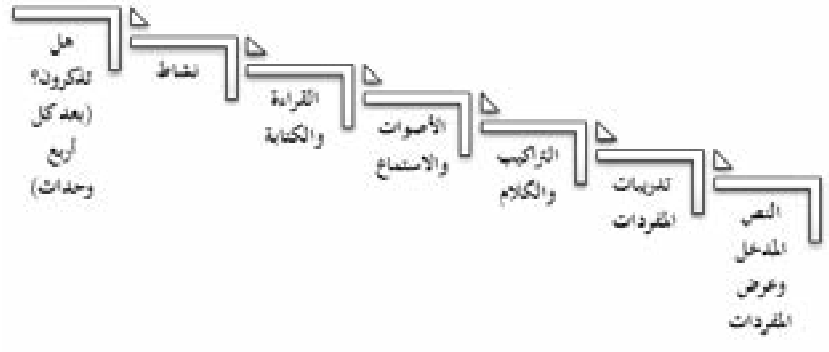
كل كتاب من الأجزاء (١ - ٩) يحوي ٤٠ درسا في ٨ وحدات، بالإضافة إلى درس للنشاط ودرسين للمراجعة، أما الأجزاء من (١٠ - ١٢) فيحوي كل واحد منها على ١٠٨ دروس في ١٢ وحدة، لذا يكون مجموع الدروس في السلسلة ٦٨٤ درسا أساسيا، بالإضافة إلى ٩٦ درس مراجعة أو نشاط.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما عن الزمن الكلي المتوقع لتدريس السلسلة فهو (٧٨٠) ساعة دراسية، مع دروس النشاط والمراجعة، ويمكن توزيعها حسب كل برنامج، وما يتيحه لتدريس اللغة العربية من ساعة في الأسبوع، على النحو التالي:

مقدار ساعات الدراسة الأسبوعية	الوقت الكلي لتدريس السلسلة
(٢٥) ساعة أسبوعيـــــا	(٣١) أسبوعا
(٢٠) ساعة أسبوعيـــــا	(٣٩) أسبوعا
(١٥) ساعة أسبوعيـــــا	(٥٢) أسبوعا
(١٠) ساعات أسبوعيا	(٧٨) أسبوعا
(٥) ساعات أسبوعيـــا	(١٥٦) أسبوعا
ساعتان أسبوعيـا	(٣٩٠) أسبوعا

التخطيط العام للدروس في كل وحدة من وحدات الكتب التسعة الأولى (١ - ٩)



- الدرس الأول: وهو نص حواري يعد مدخلا للوحدة، ويحوي النص العناصر المستهدفة في الوحدة (أصوات، ومفردات، وتراكيب)، وفي الدرس نفسه يكون عرض المفردات الجديدة في النص، والتدريب عليها من خلال تمييز المفردة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والاستماع لها ونطقها مع المعلم أو التسجيل.

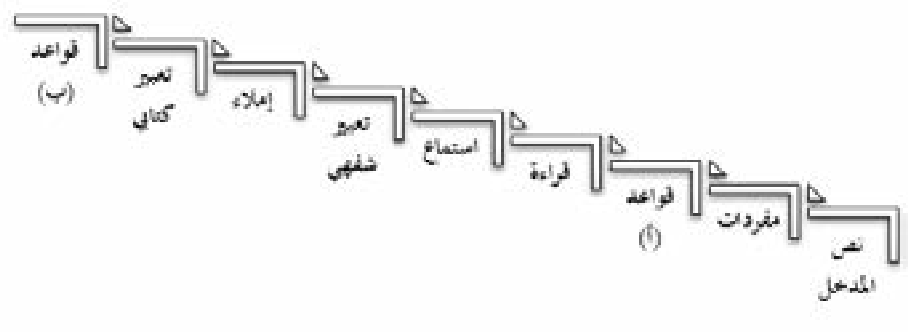
- الدرس الثاني: مخصص لتدريبات المفردات الجديدة، ويأتي ذلك من خلال عدة تدريبات متنوعة، منها: اختيار قرائي للكلمة المناسبة للصورة من خلال خيارين اثنين، وتدريب آخر من عدة خيارات، ثم تدريب استماعي لاختيار الكلمة المسموعة من خيارين، ثم تدريبين آخرين من عدة خيارات، مرة يكون الاختيار من الصور، ومرة يكون من الكلمات. ويأتي في غير المستويات الأولى تدريب استبعاد الكلمة المختلفة، وتدريب نطق الكلمة المشار لها.
- الدرس الثالث: يهتم بالكلام والتراكيب، من خلال إبراز التراكيب المستهدفة في الوحدة، وتدريب الطلاب على نطقها جماعيا وفرديا، وممارسة الحوار بين الطلاب عن طريق المبادلات، ليمارس كل طالب التركيب مع زميله، مع استعمال البدائل الموجودة في كل تدريب، وذلك لتحقيق الغمر اللغوي، ومنعا للرتابة في الأداء. وتأتي في غير المستويات الأولى أسئلة مفتوحة للتعبير الشفهي.
- الدرس الرابع: يأتي في المستويات الأولى للتدريب على الأصوات، حيث يعرض الصوت المستهدف من خلال عدة كلمات، ثم تدريب بطريقة الثنائيات الصغرى مع الصوت القريب منه في المخرج، ثم تدريب من خلال الآيات القرآنية، ثم تدريب جماعي، وآخر فردي. أما في المستويات الأخرى، فتكون فيه تدريبات الاستماع، وتأتي متدرجة من اختيار الصورة المعبرة عن الجملة، إلى كتابة الكلمة الناقصة، ثم كتابة الجملة المسموعة في الفراغ، إلى أن يصل للاستماع للفقرة والإجابة عليها.
- الدرس الخامس: يأتي في المستويات الأولى للتدريب على كتابة الحروف، وتمييز أشكالها داخل الكلمة، من خلال عدة تدريبات. أما في المستويات التالية فتأتي فيه أسئلة فهم المقروء، تتدرج من التوصيل إلى الإجابة بكلمة ثم بجملة، بالإضافة لأسئلة إكمال الفراغ بإحدى الكلمات أو بمعنى الصورة المرفقة مع الجملة. ويأتي في المستويات المتوسطة التعبير المقيد من خلال التعبير عن صورة أو الاستعانة بجدول من المعلومات. بالإضافة لتدريبات المهام التواصلية التي تطلب من الطالب جمع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

معلومات عن شيء معين في الفصل أو خارجه ثم كتابتها في الجدول.

- نشاط: يأتي في نهاية كل وحدة نشاط ممتع ذو طابع مختلف، بذل فيه جهد مميز في ابتكاره وتصميمه، ومن ذلك: التلوين، والألغاز، والألعاب الثنائية أو الجماعية، والنشيد ... ونحو ذلك. وكلها أنشطة وظيفية لتعزيز اللغة عند الطلاب، ويحوي عدد منها على مهام تواصلية يقوم بها الطلاب فيما بينهم.
- درس المراجعة (هل تذكرون؟) ويحوي أسئلة في الاستماع والقراءة عما سبق دراسته في الوحدات الأربع السابقة.

التخطيط العام للدروس في كل وحدة من وحدات الكتب الثلاثة الأخيرة (١٠ - ١٢)



- الدرس الأول: نص المدخل، ويحوي العناصر المستهدفة في الوحدة، وفي الدرس نفسه يكون عرض المفردات الجديدة.
- الدرس الثاني: مخصص لتدريبات المفردات الجديدة، ويأتي ذلك من خلال عرض هذه المفردات مع ما يوضح معناها من صور أو مرادفات أو أضداد أو شرحها، يلي ذلك تدريبات عليها؛ قد تكون وصل الكلمة بالصورة المناسبة، أو بمرادفها، أو بمضادها، أو بشرحها، أو بما يناسبها. ويختم الدرس بتدريب تراكيب اللغة، تحت مسمى» انسج على منواله « يعطى الطالب تركيبا من التراكيب التي مرت في النص؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لينسج على منواله، على ضوء المفاتيح التي يعطى إياها.

- الدرس الثالث: قواعد اللغة (أ) يعرض له موضوع نحوي أو صرفي، يليه تدريبات عليه يقوم بها الطالب.
- الدرس الرابع: نص قرائي، يليه أسئلة استيعابية، يأتي بعدها عرض المفردات الجديدة من خلال ما يوضح معناها من صور، أو مرادفات، أو أضداد، أو شرحها، ثم تدريبات عليها؛ قد تكون وصل الكلمة بالصورة المناسبة، أو بمرادفها، أو بمضادها، أو بشرحها، أو بما يناسبها. ويختم الدرس بتدريب تراكيب اللغة، تحت مسمى» انسج على منواله « يعطى الطالب تركيبا من التراكيب التي مرت في النص؛ لينسج على منواله، على ضوء المفاتيح التي يعطى إياها.
- الدرس الخامس: استماع، يستمع الطالب إلى فقرتين أو ثلاث فقرات، وبعد كل فقرة أسئلة استيعاب، علما أن نص الاستماع ليس في كتاب الطالب.
- الدرس السادس: تعبير شفهي: وفيه ثلاثة تدريبات؛ تعبير موجه، يعرض له صورة مركبة ليحاور زملاءه حولها، وتدريب يطلب فيه محاورة زملائه حول موضوع نص المدخل، وتدريب آخر يطلب فيه محاورة زملائه حول موضوع النص الثاني « نص القراءة «.
- الدرس السابع: إملاء؛ يعرض له موضوع إملائي، ويدرب عليه.
- الدرس الثامن: تعبير كتابي؛ وفيه ثلاثة تدريبات؛ تعبير موجه، يعرض له صورة مركبة ليكتب حولها فقرة، وتدريب يطلب فيه كتابة فقرة حول موضوع نص المدخل، وتدريب آخر يطلب فيه كتابة فقرة حول موضوع النص الثاني « نص القراءة «
- الدرس التاسع: قواعد اللغة (ب) يعرض له موضوع نحوي أو صرفي، يليه تدريبات عليه يقوم بها الطالب.

- مراجعة بمسمى: (هل تذكرون ؟) : في كل كتاب من كتب السلسلة مراجعتان؛ أولاهما بعد منتصف الكتاب، والأخرى في نهاية الكتاب، ومجموعها ٢٤ مراجعة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفيا يلي محتوى المراجعة للكتاب الأول؛ نموذجا :

- تدريب صوتي واستماع على مستوى الصوت.
- تدريب صوتي واستماع على مستوى الكلمة.
- تدريب صوتي واستماع على مستوى الجملة.
- تدريب مفردات؛ تمييزها مسموع ومعرفة معناها من خلال ربطها بصورتها وكتابتها.
- تدريب مفردات؛ تمييزها مسموع ومعرفة معناها من خلال ربطها بصورتها.
- كتابة.
- تراكيب / كلام: أجب عن كل سؤال.
- تراكيب / كلام: ضع سؤالا لكل جواب.

معالجة العناصر والمهارات والثقافة

اهتمت السلسلة بمهارات اللغة الأربع وعناصرها، وجاء الاهتمام بها متوازنا، والعرض لها متكاملا متدرجا، حيث يلحظ المتتبع للسلسلة اعتناء فائقا بمبدأ التدرج في تنمية كل مهارة، حيث اهتمت بأصغر عنصر في اللغة وهي الأصوات والحروف استماعا ونطقا، قراءة وكتابة، ثم بالكلمة كذلك، ومثلهما التراكيب، وقد سبق بيان ذلك في عرض مخطط دروس الوحدات.

اكتفت الكتب التسعة الأولى بالتدريب على تراكيب اللغة، دون الدخول بجوانب القواعد النظرية، أما الكتب الثلاثة الأخيرة فقد عرضت الجوانب النحوية نظريا ودربت عليها؛ بواقع موضوعين من موضوعات القواعد في كل وحدة من وحدات هذه الكتب، ومجموع هذه الموضوعات ٧٢ موضوعا من الموضوعات الشائعة، ولم يكن فيه شيء من الشواذ والخلافات والتأويلات بالطبع؛ بل اكتُفِي بالقواعد التعليمية، وتُرِكت القواعد العلمية التخصصية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما ما يخص الثقافة، فالسلسلة أبدعت في عرض جوانب ثقافية متعددة مرتبطة باللغة وأهلها، فمن ذلك: الحرص على أسماء الأشخاص العربية، وعرض اللباس العربي الأصيل للرجل والمحتشم للمرأة، وعرض بعض المصطلحات الإسلامية المهمة بشكل سلس ليس فيه تكلف ومبالغة، بالإضافة لعدد من القيم الاجتماعية، كالكرم، وبذل المساعدة، والاحترام، حيث جاء في السلسلة إشارات تربوية متنوعة ومفيدة للصغار، وردت مضمنة في النصوص والتدريبات.

التدريبات

تبنت هذه السلسلة دمج كتب التدريبات في كتب الطالب؛ ليحقق كفاية عدد التدريبات دون الحاجة إلى تخصيص كتب للتدريبات، وقد تنوعت التدريبات في السلسلة حسب أهداف كل درس، فهناك التدريبات الآلية والأنماط، وتدريبات فهم المعنى، والتدريبات التواصلية، وتقدر كثرتها بالمتوسطة والمناسبة لزمن الساعة الدراسية. وقد اتسمت التوجيهات والتعليمات في التدريبات بالاختصار، والتركيز على الرموز المعبرة عن غرض التدريب، حتى لا يحتاج الطالب للغة وسيطة لفهمه، بالإضافة لوضع إجابة نموذجية للفقرة الأولى من كل تدريب. وجاءت فقرات كل تدريب متنوعة بين الكثرة والقلة، ولا شك أن الكثرة مفيدة للمعلم، ولكنها قد تثقل الكتاب وتزيد من حجمه.

وتأتي في الكتاب بعد كل أربع وحدات تدريبات مراجعة أو تقييم على ما سبق دراسته، وهي بعنوان «هل تذكرون» وهو عنوان فيه لطافة، يبتعد عن الصورة الذهنية لكلمة «اختبار».

المصاحبات

تأتي مع السلسلة مصاحبات مساعدة تسهل على المعلم والطالب التعامل مع السلسلة، وهي:

- كتاب حروف: وهو كتاب تمهيدي مصاحب لسلسلة (العربية بين يدي أولادنا) وهو مدخل لتعليم القراءة والكتابة الآليتين: تهجي الحروف ورسمها، يتعرف فيه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الطالب على الحروف منفصلة ومتصلة، ويتدرب على وصلها. يقدم ذلك بالتزامن مع المدخل الحواري، ويفضل ألا يتجاوز تدريسه أسبوعين فقط حيث أعد للطلاب الصفريين. رتبت الحروف في الكتاب حسب سهولتها رسما من جهة قلة تغير شكل الحرف مع الوصل. ويكون التدريب على هذا الكتاب بدءا بمروره بالقلم على الحرف الهدف بأشكاله المتنوعة فكتابة هذا الحرف، فمروره بالقلم على الكلمة التي تحوي الحرف الهدف، فكتابتها. وقد اختيرت الكلمات من الأعلام المشهورة؛ حتى لا ينشغل الطالب بالتفكير في معناها. وتعد هذه التدريبات أولية، ويأتي مزيد من ذلك في نهاية كل وحدة من وحدات السلسلة، بالإضافة إلى اشتمال كل وحدة على درس للتدريب على أصوات العربية الصعبة، ويتدرب الطالب على نطق هذه الأصوات وعلى تمييزها عند سماعها.

- موقع الصوتيات: وهو موقع على الشبكة العنكبوتية، يحوي كل الصوتيات المتعلقة بالسلسلة، وهي مرتبة ومصنفة حسب الكتاب والوحدة والدرس، ويمكن تحميلها على الجهاز. ويمكن الوصول لكل تلك المقاطع من خلال البحث في الموقع حسب التصنيف، أو من خلال مسح رمز التدريب الموجود في صفحة الكتاب.
- كتاب المعلم: حيث خصص للمعلم كتبا مصاحبة لكتب الطالب، تقوده إلى تقديم الدروس، وإجراء التدريبات خطوة خطوة. وأضيف إليها توجيهات للمعلم، تمده بعدد من أساسيات علم اللغة التطبيقي، ولاسيما في جانب تعليم اللغات. وقد جاءت هذه الفوائد متنوّعة ومبثوثة في ثنايا الكتاب؛ فمنها توجيهات عامّة للمعلّم، وأخرى تخص إدارة الصف، بالإضافة إلى فوائد متعددة في تعليم اللغة ومهاراتها وعناصرها واختباراتها. ويبلغ مجموع هذه الفوائد ٢٢٦ فائدة مباشرة، ويضاف إليها الفوائد الخاصّة بكيفية عرض الدروس وإجراءات التدريبات، والأنشطة الإضافية في مواطنها. ويحتوي كتاب المعلم على أمور منها:

١. مقترحات بكيفية عرض دروس الكتاب.
٢. مقترحات بكيفية إجراء تدريباته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣. مقترحات بأنشطة إضافية.
٤. نصوص فهم المسموع.
٥. حلّ تدريبات الكتاب (ما عدا التدريبات الاتّصاليّة وتدريبات التعبير)
٦. إجابة أسئلة الاختبارات.
٧. التعريف بموضوع كلّ نص، وبيان طريقة عرضه.
٨. صورة لكتاب الطالب؛ حتى لا يضطر المعلم إلى حمل كتابين معاً.

رؤية نقدية:

تعد السلسلة عملا نوعيا متكاملا، وإضافة مميزة لحقل تعليم العربية للصغار غير الناطقين بها. وقد احتوت على ميزات عديدة تتفرق في غيرها من السلاسل، لذا يمكن القول بأن قوة السلسلة تكمن في عدة أمور أهمها: مراعاتها لأحدث الدراسات العلمية المتعلقة بمجال تعليم اللغات الأجنبية، وبالمجال التربوي المرتبط بتعليم الصغار، وأيضا اعتناؤها الدقيق بالتدرج في تقديم المحتوى اللغوي المتناسب مع المستهدفين الصغار، بالإضافة للتنظيم الجيد للوحدات والدروس الذي يسهل على المعلم والطالب التعامل مع الكتاب، مع الحرص على الدقة في دلالة الرسوم وجودتها التي تسهل على الطالب فهم معاني المفردات والعبارات، وتخفف العبء على المعلم في شرح ذلك، حتى لا يلجأ لاستعمال اللغة الوسيطة. حيث إن كثيرا من هذه الأمور المهمة تفتقد لها أكثر سلاسل الصغار في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

أما المآخذ على السلسلة فيمكن أن تكون في أمور، منها: ضعف إشراك المعلم في فهم فلسفة الكتاب بشكل عام، وفي فهم أهداف كل وحدة، حيث يوجد في مقدمة الكتاب ومقدمة الوحدات بعض النقاط الموضحة لطبيعة السلسلة أو طبيعة الوحدة لكنها اهتمت بالأمور الإجرائية ونحوها أكثر من الأمور الأساس التي ينبغي أن تأتي لتشرح للمعلم سبب اختيار هذا الترتيب أو هذه الطريقة، ولتوضح له أيضا أهداف كل وحدة على مستوى المهارات والعناصر، حتى يكون المعلم شريكا فاعلا في تقييم مستوى تحقيق طلابه لهذه

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأهداف، ويعرف احتياجاتهم من خلالها، ويتعامل مع الكتاب بوعي ووضوح. بالطبع قد تكون بعض هذه الأمور واضحة، أو عند التأمل فيها قد يستنبطها المعلم، لكن تسهيل ذلك وتوضيحه للمعلم يعطيه طمأنينة أكثر في التعامل مع الكتاب، وسهولة في تحقيق أهدافه بشكل أكبر.

ومن المآخذ كذلك وجود بعض النصوص -خصوصا في بعض المداخل- التي فيها شيء من التكلف والاصطناع الذي لا ينسجم مع الكلام الطبيعي، إذ يأتي تسلسل بعض الحوارات غير منطقي أحيانا، أو تحوي بعض النصوص تفاصيل ومعلومات غير متسقة مع سرد النص، وهذا بالطبع يكون لحاجة في تضمين مفردة أو تركيب مستهدف، وهو ما يفرضه اعتناء السلسلة بمبدأ التكامل والضبط والتدرج، ولكن مع ذلك ينبغي الاعتناء قدر المستطاع بطبعية النص وبذل الوسع فيه قدر الإمكان ولو بقليل من التضحيات بوجود مفردة أو تركيب يفترض أن يكونا في مستوى غير بعيد عن مستوى الدرس الحالي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ينظر المركز إلى مجالات خدمة اللغة العربية بوصفها مسارات تتيح للجميع فرصة العمل والتنوع فيها، ولئن نشطت مؤسسات عدة في الخدمة التنفيذية والعملية والتفاعلية تعليماً وتدريباً ودعماً للغة العربية ونشرها في العالم، فإن المسار العلمي يجب أن يحظى بتكاتف الجميع، وأن تخصص له المؤسسات حيزاً راشداً في مسيرتها.

ومن هذا المنطلق يعمل المركز في افتتاح المراكز والمعامل كما هو الحال في أذربيجان والبوسنة مثلا، ودعم المنح كما في عموم إفريقيا، والتعاون مع الوزارات والجمعيات في عدة برامج، ولكنه يجتهد في ترقية العمل في البحوث العلمية التخصصية ودعمها وتكوين الفرق البحثية فيها، فصدر له في هذا المجال سلسلة مهمة جدا لرصد حال اللغة العربية في العالم، وسلاسل أخرى في موضوعات متعددة، ويتعاون مع اليونسكو في إطلاق تقريرها القومي عن اللغة العربية، ومع وزارة التعليم في تأليف سلاسل ومقررات علمية، ويتعاون مع الجامعات في مشروعه الوطني عن التصورات الذهنية لطلاب الجامعات السعودية تجاه اللغة العربية.

وأما المجلات العلمية المحكمة، فإن مجلة اللسانيات العربية ومجلة التخطيط والسياسة اللغوية قد أخذتا حضورهما المميز، وتواصلت أعدادهما لتتجاوزا الثامن من كل مجلة، وتأتي مجلة (تعليم العربية لغة ثانية)، لتكون ثالثة المجلات العلمية المتخصصة، ولتحظى بالدعم الكامل من المركز لتتساوق مع جهوده في التعاون مع معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ووحداتها في الجامعات السعودية، والجهات المثيلة في البلاد العربية وغير العربية، ولذلك نسعد في المركز بصدور العدد الثاني ليعالج قضايا وموضوعات متنوعة تخدم صالحنا اللغوي العام.

وإذ أشكر لهيئة التحرير جهودها القيمة، فإني أدعو المتخصصين في هذا النطاق للتواصل الفاعل مع المجلة بعرض أبحاثهم العلمية لتأخذ مسارها العلمي في النشر، ويأتي هذا العدد في موعده ليكون التحقيق الفعلي لنمو المجلة التراكمي، والنموذج الشاهد لتخصص المجلة وهي تتكامل مع مسارات النشر الأخرى في المركز على مستوى الكتب، أو المشروعات، ويسعد المركز باطلاع السادة العلماء والباحثين على إصدارات المركز من خلال موقعه الإلكتروني (http://kaica.org.sa) والدخول على صفحة المكتبة والإصدارات لتصفح كافة الإصدارات الإلكترونية .

وفق الله الجميع، وسدد الجهود.

الأمين العام
المشرف العام على المجلة
أ. د. عبدالله بن صالح الوشمي

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ – ١٦٥٨